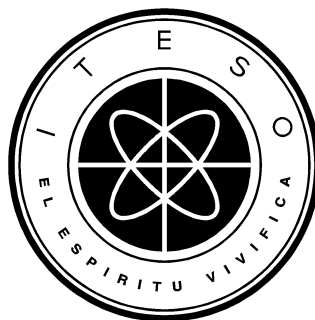


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN
EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES MAESTRIA EN EDUCACION Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TRABAJO DE TESIS

Prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de 1º y 2º grado de
primaria para desarrollar comprensión lectora en sus alumnos.

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:

María del Pilar Flores Ramírez

ASESOR:

Dr. Luis Felipe Gómez López

Guadalajara, Jalisco, Mayo del 2009.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.1 Contexto.....	10
1.1.1 Las competencias lectoras de los niños mexicanos.....	11
1.1.2 La enseñanza de la lectura:.....	13
1.1.3 La enseñanza de la lectura en la primaria de un colegio privado.....	15
1.2. Propósito.....	17
1.3. Preguntas de investigación.....	17
1.4. Justificación.....	19
II. MÉTODO.....	21
2.1. La elección de la metodología cualitativa.....	21
2.2. Trabajo de campo.....	23
2.2.1. Cronograma de actividades.....	24
2.3. Técnicas e instrumentos empleados.	25
2.3.1. Observación no participante:.....	25
2.3.2. Notas de campo:.....	26
2.3.3. Entrevista Etnográfica.....	27
2.3.4. Video grabaciones.....	28
2.4. Escenario de investigación.....	28
2.5. Muestra de estudio.....	30
2.6. Análisis de los datos.....	31
III. MARCO TEÓRICO.....	33
3.1. Definición de comprensión lectora y sus implicaciones en la enseñanza.....	35
3.2. Naturaleza del acto lector.....	38
3.2.1. Decodificación:.....	39
3.2.2. Procesamiento de la información.....	40
3.2.3. Procesos implicados en la comprensión de un texto.....	42
3.3. Elementos del acto lector.....	43
3.3.1. El lector y sus recursos.....	44
3.3.2. El texto y sus características:.....	49
3.4. Los diferentes niveles de comprensión lectora.....	53
3.5. Factores que influyen sobre el desarrollo de la comprensión lectora.....	54
3.5.1. Disposición para la lectura.....	54
3.5.2. Contexto sociocultural.....	55
3.5.3. Desarrollo del lenguaje:.....	56
3.5.4. Aspectos emocionales.....	57

3.5.5. Condiciones para la comprensión lectora.....	57
3.6. Modelos de enseñanza para la comprensión lectora.....	58
3.6.1. Modelo de enseñanza directa	58
3.6.2. Modelo de Collins y Smith.....	59
3.6.3. Modelo de Enseñanza Recíproca.....	60
3.7. Estrategias de comprensión lectora.....	61
3.7.1. Preguntas relacionadas con la estructura del texto.....	61
3.7.2. La identificación de la estructura del texto y su patrón de organización:.....	62
3.7.3. La generación de preguntas como estrategia cognitiva.....	63
3.7.4. Estrategia de pregunta, respuesta relación:.....	63
3.7.5. Estrategia SQA.....	64
3.7.6. Identificación de ideas principales:.....	64
3.7.7. Elaboración de resúmenes.....	65
3.7.8. Elaboración de preguntas de diferente nivel.....	65
3.7.9. La lectura como estrategia de aprendizaje.....	66
3.8. El papel de la escuela en el desarrollo de la comprensión lectora.....	67
3.8.1. La lectura como objeto de conocimiento.....	68
3.8.2. La lectura como medio para el aprendizaje.....	68
3.8.3. Métodos de adquisición de la lectoescritura y su relación con la comprensión.	70
3.9. Implementación de estrategias para desarrollar comprensión lectora.....	71
3.10. El enfoque sociocultural como marco de análisis de las prácticas docentes	73
IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	75
4.1 Las conceptualizaciones de los docentes.....	75
4.1.1. Antecedentes de la lectura y escritura.....	75
4.1.2. Las maestras consideran que la adquisición convencional de la lectura y escritura debe iniciarse en preescolar.....	79
4.1.3. Las conceptualizaciones docentes sobre la lectura y la comprensión.....	80
4.1.4. Prácticas para desarrollar la comprensión lectora explicitadas por los docentes.	83
4.1.5. Evaluación de la comprensión lectora en el aula.....	91
4.1.6. Dificultades percibidas por las docentes.....	94
4.2. Las prácticas empleadas en el aula para desarrollar comprensión lectora.....	98
4.2.1. En la práctica de los maestros de 1º y 2º grado se observan estrategias comprensivas y procedimentales.....	99
4.2.2. Las estrategias se emplean en diferentes momentos y con diferentes fines durante la lectura.....	106

4.2.3. La formulación de preguntas por parte de los docentes es una de las prácticas comunes en el desarrollo de comprensión lectora.....	109
4.2.4. La autogeneración de preguntas es una estrategia poco aprovechada por los docentes.....	116
CONCLUSIONES.....	119
Las conceptualizaciones de los docentes.....	119
Las prácticas docentes.....	123
Alcances, limitaciones y nuevas alternativas de reflexión.....	130
Referencias:.....	132

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada en un colegio privado sobre las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de 1° y 2° grado para desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos y las conceptualizaciones en que se sustentan dichas prácticas.

El propósito del estudio fue describir las prácticas que los maestros utilizan para trabajar la comprensión lectora en los grados de 1° y 2° de primaria y contrastarlas con sus propias conceptualizaciones y con las aportaciones que los teóricos han hecho sobre la comprensión lectora y su desarrollo.

Para la realización del estudio se utilizó un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, empleando la observación no participante como herramienta principal. Así mismo se realizaron entrevistas personales, notas de campo y registros ampliados para recabar los datos.

El estudio se efectuó realizando observaciones en cuatro grupos de primaria de 1° y 2° grado y entrevistando a 11 maestras de los mismos grados de primaria. Se abordaron dos aspectos: las prácticas pedagógicas observadas en el aula y las conceptualizaciones acerca de su propia práctica explicitadas por las maestras a través de las entrevistas. De esta manera se relacionaron las conceptualizaciones que las profesoras tienen acerca de la comprensión lectora (su naturaleza, estrategias utilizadas y las dificultades que enfrentan) con las prácticas observadas en las aulas.

A partir del análisis de los datos se establecieron dos categorías principales: las conceptualizaciones y las estrategias observadas en el aula. Se utilizaron diferentes criterios para caracterizar las prácticas considerando: los diferentes momentos de la lectura, el tipo de estrategia empleada (comprensiva o procedimental) y los procesos que desarrollan en los niños.

Los resultados indican que la comprensión lectora es trabajada a partir de 1° y 2° de primaria, sin embargo las prácticas comprensivas destinadas a desarrollar comprensión son más abundantes y variadas en 1° de primaria. En 2° grado se observó mayor preponderancia de las prácticas de tipo procedimental y un empleo de la lectura como medio de aprendizaje de otros contenidos, pero con menor énfasis en el propio desarrollo de la comprensión.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EMPLEADAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 2º GRADO DE PRIMARIA PARA DESARROLLAR COMPRENSIÓN LECTORA EN SUS ALUMNOS.

INTRODUCCIÓN

“¿No les da miedo un mundo de analfabetas sin más memoria que la de sus computadoras?” (Harold Irving Bloom, Algarabía, 2007).

El fenómeno de la comprensión lectora es uno de los más estudiados en el ámbito educativo por el impacto que tiene el desarrollo de esta habilidad en la vida de cualquier persona: comprender lo que leemos es una competencia indispensable para desarrollarse y aprender de una manera autónoma en una sociedad alfabetizada. El aprendizaje de la lecto-escritura es uno de los más trascendentes porque modifica las estructuras cognitivas de las personas y su manera de percibir el mundo. Sin embargo, a pesar del incremento en la cobertura escolar, las investigaciones realizadas en los últimos años indican un déficit importante en el dominio de esta competencia y un incremento en el fenómeno denominado “analfabetismo funcional”.

Convencionalmente, el aprendizaje de la lecto-escritura se desarrolla en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y constituye uno de los objetivos prioritarios en los planes y programas de estudio; no obstante lo anterior, existe un gran porcentaje de estudiantes que tuvieron acceso a una instrucción formal, que saben “leer y escribir”, pero son incapaces de comprender textos con cierto nivel de complejidad, de emplearlos o de producirlos cuando las situaciones de la vida escolar, profesional o personal lo requieren, lo cual revela que no es suficiente aprender los mecanismos de decodificación de los textos (García Madruga, 2006).

La escolaridad y el aprendizaje de la lectura están muy relacionados, la adquisición de los conocimientos escolarizados está entrelazada con el desarrollo de la habilidad para comprender el texto escrito. El fracaso en la adquisición de habilidades para interpretar los textos es precursora del fracaso escolar.

El aprendizaje de la lectura y de las estrategias adecuadas para comprender textos

escritos requiere una intervención explícita, dirigida a dicha adquisición. Estas habilidades se adquieren dentro de una actividad social de construcción conjunta y son procesos que requieren desarrollo a través de toda la escolaridad. (Carrasco, 2003; Pullen, 2005; Solé, 1992; Stahl, 2004). No es suficiente enseñar a decodificar los signos gráficos, es esencial “intencionar” el desarrollo de la comprensión lectora a través de las experiencias de aprendizaje.

El desarrollo de la comprensión lectora es un proceso complejo que implica la interacción de múltiples factores, entre ellos las prácticas docentes y las experiencias de aprendizaje que los lectores han experimentado a lo largo de su proceso de formación. En los primeros grados de escolaridad básica se establecen las bases de dos procesos fundamentales en la comprensión: la decodificación y la construcción de significado. Ambos tienen sus raíces en años anteriores, pero la enseñanza convencional señala que en 1º y 2º grados de primaria se abordará de manera sistemática su instrucción y se continuará su desarrollo en los grados posteriores de la educación básica (primaria y secundaria).

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en una investigación sobre las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de 1º y 2º grados de primaria para desarrollar la comprensión lectora, así como los supuestos teóricos que las sustentan.

Se partió del supuesto de que la comprensión lectora se puede y se debe desarrollar a través de las prácticas docentes: los maestros estructuran las experiencias de lectura y establecen las condiciones bajo las cuales los niños interactúan con los textos; planean el trabajo escolar, modelan y explicitan diferentes formas de construir y extender el significado de los textos más allá del aula.

A diferencia de otros estudios en los cuáles se investiga la comprensión lectora cuando los procesos de decodificación están ya superados en la mayoría de los estudiantes, en este trabajo se describen las formas en que desde los primeros acercamientos formales a la lectura y a los textos escritos, los maestros de los grados iniciales trabajan la comprensión. El foco de análisis estuvo centrado en las prácticas pedagógicas que los maestros implementan para favorecer la comprensión lectora, conscientes de que en 1º y 2º grados hay un énfasis importante en la decodificación de los textos.

En el estudio se analizan dos dimensiones: las prácticas docentes en el aula y los

supuestos teóricos sobre la comprensión lectora declarados por los maestros. Describir estas dos dimensiones y encontrar las relaciones entre ambas, fue el propósito de este estudio.

La investigación se abordó con una metodología cualitativa, con orientación etnográfica considerando que es la mejor opción para dar respuesta al problema de investigación planteado pues se pretende a través de la misma, describir las formas en que los maestros median entre los textos y los niños y descubrir que supuestos o concepciones fundamentan su quehacer docente.

Se utilizaron los aportes de la teoría cognitiva y la perspectiva sociocultural para construir el marco teórico desde el cual se analiza e interpretan las prácticas observadas. A partir de este marco se revisan los componentes del acto lector y los factores que influyen sobre el desarrollo de la comprensión, así como las estrategias que la favorecen.

Se identificó una gran variedad de prácticas, tanto de tipo procedimental como comprensivas, utilizadas en diferentes momentos del proceso lector. En el estudio se describen dichas prácticas y se clasifican, relacionándolas con las conceptualizaciones de los docentes.

Al contrastar las prácticas pedagógicas existentes entre las maestras de 1º y 2º grados, se encontró que a pesar de pertenecer al mismo ciclo de educación primaria, y de pertenecer a la misma institución existen diferencias importantes entre ambos niveles en el tipo de actividades realizadas por los profesores y la forma en que se aborda la comprensión lectora.

Ahora bien, las prácticas docentes están permeadas por las ideas y creencias que los profesores tienen acerca de la comprensión lectora; en el estudio se buscó explicitar los supuestos en que los maestros basan su quehacer docente y su relación con las prácticas en las aulas. A través de entrevistas personales los profesores comentaron sus creencias acerca de la comprensión lectora, las prácticas que realizan, los factores que influyen sobre su desarrollo, los prerrequisitos de la lectura, la forma de evaluar, etc. Las entrevistas permitieron conocer la visión que los maestros de una institución privada tienen acerca de la lectura.

Se espera que los resultados obtenidos en esta investigación permitan en primera instancia a los actores involucrados tener una visión más clara acerca de su propio desempeño y faciliten la toma de decisiones pertinentes para mantener o modificar las prácticas pedagógicas, así como realizar las acciones necesarias para que los docentes se apropien de los elementos teóricos requeridos para fundamentar su práctica.

La comprensión lectora es una habilidad, una competencia inacabada, que sigue desarrollándose a lo largo de la vida en la medida que existan las oportunidades para hacerlo. En los salones de clase, sobre todo en la educación básica los alumnos tienen sus primeras experiencias formales con los libros. El tipo de experiencias, las prácticas docentes, las exigencias y ayudas que se proporcionen en los primeros grados de escolaridad influirán de manera determinante en la formación de los lectores, en sus estrategias y actitudes ante la lectura.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de las habilidades para leer y escribir es una de las metas prioritarias de cualquier institución de educación básica. La naturaleza trascendente de estas habilidades hace que por sí mismas constituyan logros cognoscitivos esenciales para los alumnos. Comprender lo que se lee es una competencia que influirá de manera decisiva sobre la vida académica y oportunidades de desarrollo de los niños que asisten a las escuelas.

Para los profesores es claro que aprender a leer es una competencia para la vida y que gran parte del éxito académico depende de su óptimo desarrollo, de ahí la multitud de estudios realizados en torno al desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, esta proliferación de investigaciones también indica que la necesidad sigue vigente. A pesar de los múltiples esfuerzos de las autoridades educativas y de los profesores, no se ha logrado consolidar en las aulas un modelo que dé respuesta a las necesidades existentes.

Las dificultades en el logro de estas competencias están relacionadas con múltiples factores, entre ellos: condiciones socioculturales de los lectores y sus familias, aspectos perceptuales y neurológicos, recursos cognitivos de los lectores, características de los textos, la forma en que se enseña a leer y el uso que la escuela da a la lectura, organización escolar, etc. Muchos de estos factores están fuera del alcance de los docentes, pero las prácticas pedagógicas constituyen un factor que por sí mismo puede tener gran impacto sobre el desarrollo de las competencias lectoras (Treviño et al, 2006).

Decodificar un texto no es suficiente para considerar que se sabe leer en el sentido profundo de la palabra. Las investigaciones acerca de la naturaleza de los procesos de comprensión de los textos escritos indican que se debe modificar el enfoque en los procesos de enseñanza- aprendizaje; pero esta transformación de la enseñanza no es instantánea. Se requiere incidir de manera profunda en el corazón mismo de la práctica educativa y desde ahí revisar e implementar estrategias pedagógicas más acordes a la naturaleza de los procesos lectores de los niños.

En este capítulo se delimita la importancia del tema en cuestión, el propósito y alcance de la investigación, las preguntas que se intentan resolver y la forma en que se realizará el estudio de la situación problemática.

1.1 Contexto.

Los niños aprenden a hablar la lengua materna sin necesidad de una enseñanza formal, puesto que están insertos en un medio social y cultural, que de manera natural les acerca los elementos de la lengua hablada. Sin embargo, las competencias de la lengua escrita: lectura y escritura, implican procesos que requieren de una enseñanza formal y sistemática y esta tarea ha sido tradicionalmente asignada a la escuela. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos” de 1990 y posteriormente en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI en 1996, ha incorporado en sus principios la noción de necesidades de aprendizaje básico, entre las cuáles señala como herramientas esenciales a la lectura y la escritura:

“herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas)... son necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la noscalidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Plascencia, 2000, p. 48).

La escolaridad y el aprendizaje de la lectura están íntimamente relacionados; la adquisición de los conocimientos escolarizados está entrelazada con el desarrollo de la habilidad para comprender los textos escritos. Desarrollar competencias lectoras implica un cambio en los procesos cognoscitivos de las personas que afectarán de manera fundamental su manera de percibir y abordar el mundo. “Una de las características del discurso escolarizado es su dependencia del lenguaje escrito. Cuando los niños aprenden a leer, hay una alteración fundamental en toda la manera de pensar y en la relación entre el lenguaje y el pensamiento”, (Gallimore y Tharp, p.230, 1993).

Por lo tanto para acceder a niveles superiores de escolaridad, desarrollarse con eficiencia en un mundo alfabetizado y alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo se requiere de la adquisición sólida de habilidades lectoras. Es un derecho de cualquier persona tener acceso a una educación que garantice los aprendizajes esenciales para seguir aprendiendo y entre éstos, la comprensión lectora constituye uno de los que más influencia tendrá sobre su calidad de vida.

1.1.1 Las competencias lectoras de los niños mexicanos.

La educación primaria, de acuerdo al Plan y Programas de Estudio, Educación Básica Primaria (SEP, 1993, p.13), tiene como uno de sus propósitos centrales el aprendizaje de la lengua escrita: la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura como herramientas funcionales de comunicación y expresión.

Sin embargo, la situación actual cuestiona la eficacia de la institución educativa para desarrollar en los alumnos estas competencias, especialmente la comprensión lectora. Las mediciones del aprovechamiento escolar efectuadas por diversas instancias nacionales e internacionales, revelan un panorama preocupante en cuanto al logro de los propósitos fundamentales de la educación básica en nuestro país. (INNE, 2006; Osorio, 2006; PISA, 2000, 2003).

Un ejemplo del déficit en el logro de estos propósitos es el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: “El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria” (INEE, 2006). En esta evaluación más del 65% de los alumnos de 6º grado de primaria evaluados en español y matemáticas se encuentran en un dominio básico o inferior al básico y dos de cada diez no logran las competencias mínimas en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. En el nivel de 3º de secundaria más del 70% de los alumnos evaluados en la asignatura de español, en escuelas públicas, se sitúan por debajo del nivel de dominio medio de las competencias curriculares, y la tercera parte no alcanza el nivel mínimo (Osorio, 2006, Treviño et al, 2007).

Un gran porcentaje de los alumnos egresados de las escuelas primarias y secundarias mexicanas no logran los mínimos requeridos en el desarrollo de la comprensión lectora, y siendo ésta una competencia instrumental, necesaria para aprender a aprender y seguir avanzando en el sistema educativo formal, las consecuencias son muy costosas en todos los aspectos: académico, social, económico y personal.

En todos los niveles del sistema educativo, desde primaria hasta postgrado, puede detectarse en los comentarios de los profesores la preocupación existente por el bajo nivel de competencias lectoras existentes entre sus alumnos pues no poseen las herramientas para enfrentar con éxito y de manera autónoma las tareas académicas y posteriormente las profesionales.

Tratando de dar una respuesta, los planes y programas de estudio en educación básica de nuestro país han sufrido cambios, y se han realizado esfuerzos por parte de las autoridades educativas para promover entre los maestros un nuevo enfoque en la enseñanza del español. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica (ANMEB –1992), señala que el fundamento de la educación básica está “constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental, pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la educación” (Plascencia, 2000, p. 45).

La Secretaría de Educación Pública ha establecido que la asignatura de español se considera prioritaria. En el plan y programas de estudio de primaria se afirma: “la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral.” (SEP, p. 14,1993), de hecho establece que en los dos primeros grados de educación primaria el 45 % del tiempo escolar debe dedicarse al español

El esfuerzo de las autoridades educativas ha sido muy amplio e implica no solo el establecimiento de programas, sino también capacitación a los docentes, diseño y dotación de nuevos materiales de apoyo, libros de texto, etc., todos estos esfuerzos vienen realizándose desde hace varios años pero los resultados en las aulas no han sido los esperados.

Como ya fue mencionado, la comprensión lectora es un proceso complejo influido por múltiples factores y entre éstos, las condiciones del origen social de los lectores desempeñan un papel preponderante; sin embargo también se considera que los

procesos de enseñanza empleados por los maestros influyen en gran medida en los resultados obtenidos (Treviño et al, 2007).

Para la gran mayoría de los niños mexicanos, los salones de clase son el único lugar donde tienen contacto de una manera intencionada con los libros; para estos alumnos las actividades de las aulas y los libros de texto son la única opción. Desarrollar prácticas pedagógicas eficientes, significativas y acordes con la naturaleza de los procesos lectores de los niños podría mejorar de manera significativa el índice de desempeño lector en los alumnos.

Este planteamiento, sin ignorar las demás condiciones que afectan el desarrollo de la comprensión lectora, se centra en el papel de los maestros, de las escuelas y su organización en torno al aprendizaje de los alumnos, pues en estos ámbitos los maestros tienen posibilidades de acción y pueden observarse resultados a mediano y corto plazo. Pretende que los docentes reasuman un papel activo en la educación de sus alumnos tomando conciencia de la importancia de su práctica, más allá de otra serie de factores que con frecuencia están fuera de su alcance.

1.1.2 La enseñanza de la lectura:

En años anteriores la orientación pedagógica para la enseñanza inicial de la lectura y escritura daba énfasis al aprendizaje del código escrito, dejando para los grados superiores la comprensión y producción de textos, (SEP, 2000, p.7). Aprender a leer consistía en dominar la habilidad para reconocer palabras, es decir decodificar el código escrito; el énfasis estaba dado en la parte mecánica del acto de leer (Goodman, 1982). La discusión existente entre los enfoques de los métodos sintéticos y globales versaba en torno a cuál acercamiento a la lectura sería más efectivo a partir de la premisa anterior, enfatizando sobre todo la estrategia perceptiva (Ferreiro, y Teberosky, 1979).

Investigaciones posteriores, centradas en la naturaleza de los procesos de la lectura y escritura en los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1982; Solé, 2000), han suscitado cambios en la conceptualización de la lectura y escritura. Actualmente es claro para la mayoría de los docentes que aprender a leer va mucho más allá de la mera decodificación del código escrito, aprender a leer significa realizar muchas operaciones

cognitivas, dependiendo de las necesidades del lector y del tipo de texto al que se enfrenta y es un proceso que se inicia mucho antes de que los niños enfrenten las tareas formales de decodificación de textos escritos.

“leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria”. (Solé, 2000, p. 88)

Se entiende que leer significa comprender, y puede tener diferentes propósitos: leer para aprender, leer por placer, leer para satisfacer una necesidad. “Aprender a leer es un proceso de interacción entre el escrito y el lector, guiado por los propósitos que mueven a éste” (Solé, 2000, p. 87).

Para Goodman (1982), el proceso de lectura es esencialmente el mismo para todas las lenguas y se utilizan las mismas estrategias: muestrear, predecir, inferir, confirmar, corregir... el propósito del lector será siempre obtener significado del texto. Goodman considera que:

“la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que toma todo su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación”. (1982, p.24)

Actualmente los planes y programas de SEP, presentan un enfoque comunicativo y funcional, con lo que se pretende desarrollar habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir, con énfasis en las prácticas comprensivas. Este enfoque es promovido en las escuelas a través de los talleres de actualización magisterial, esperando que una concepción diferente de la lectura y de la comprensión lectora en particular, modifique las prácticas de los docentes.

El esfuerzo realizado en los aspectos de capacitación docente contrasta con los resultados obtenidos en las últimas evaluaciones del desempeño lector, pues se esperaría que docentes más capacitados ofrezcan mejores experiencias de aprendizaje a sus alumnos, sin embargo esto no se ve reflejado en los resultados.

El por qué de la resistencia a los cambios es un elemento que merece atención aparte, pero basta saber que el promedio de edad de los docentes en ejercicio en educación básica es de 43 años de edad, esto significa que en su mayoría los profesores son producto de procesos educativos muy diferentes a los que se promueven actualmente y posiblemente exista una tendencia a repetir los modelos de enseñanza con los que se fue educado (Martínez, 2006).

Los estudios realizados recientemente sobre las prácticas docentes, (Treviño et al, 2007), muestran claramente que en las escuelas primaria del país existe diversidad de prácticas, con orientaciones comprensivas o procedimentales que varían según diferentes contextos.

1.1.3 La enseñanza de la lectura en la primaria de un colegio privado.

El interés en realizar este estudio surgió a partir de un trabajo previo realizado en la primaria de la institución donde se realizó la investigación. Por encargo específico de la dirección del plantel se realizaron observaciones en todos los grupos de la sección con el propósito de caracterizar algunas prácticas docentes sobre la lectura y escritura. Los comentarios de los profesores sobre la problemática que enfrentan y la diversidad de prácticas observadas en torno a la lectura en diferentes grados, motivaron a la sustentante de este estudio a realizar una investigación con mayor rigor sobre el tema.

La primaria donde se realizó el estudio trabaja con una metodología ecléctica que amalgama elementos de educación personalizada, del paradigma ignaciano y clases magisteriales. Existen tiempos de trabajo personal donde los niños de 1º y 2º grado trabajan con materiales manipulativos y guías de trabajo. Las guías de trabajo implican lectura de diversos textos, ejecución de instrucciones, realización de actividades y contestar preguntas. Se utilizan los auto-dictados (material con origen en la pedagogía de M. Montessori) y los libros de texto gratuito oficiales como material básico para la enseñanza de la lecto-escritura.

En esta primaria, al igual que en otras instituciones educativas, el déficit en las competencias lectoras es un problema que afecta el rendimiento escolar y la autoestima de los niños. Aunque el colegio goza de gran prestigio en el ámbito local por la calidad

de la educación impartida, cada año se observa que un porcentaje de alumnos, especialmente a partir de 3° de primaria, se ven afectados en su desempeño académico y en su sentido de competencia personal debido a la situación de desventaja con la que enfrentan las actividades que implican a la lectura como herramienta. El comentario de los docentes de 3° de primaria es que muchos de los niños que reciben del grado anterior, presentan deficiencias en las habilidades lectoras.

Esta situación se hace evidente a partir de 3° de primaria por la naturaleza de las tareas y de los textos escolares que los niños deben enfrentar. En este grado se inicia el estudio sistemático de disciplinas como historia, geografía, civismo y ciencias naturales, y se utiliza la lectura como herramienta para acceder a los contenidos; por otra parte, los libros de texto presentan un cambio radical en cuanto al nivel de dificultad y tipo de texto (mayor presencia de textos expositivos y disminución de los narrativos). El mismo comentario se escucha en grados superiores, las deficiencias lectoras no resueltas se heredan de un grado al otro.

La existencia de un problema en el desarrollo de estas habilidades es señalado tanto por los comentarios que los profesores de primaria expresan acerca de la problemática que enfrentan en el salón de clases, como por los resultados de las evaluaciones que a partir de 3° de primaria reflejan un decremento en el rendimiento en áreas como ciencias naturales y ciencias sociales, asignaturas que requieren el uso de la lectura como herramienta de trabajo (estadísticas escolares de la institución).

Al avanzar en la escolaridad, la situación generalmente se complica. La retroalimentación ofrecida por los docentes de secundaria que reciben a los alumnos de ésta y de otras primarias, indica que no es una situación exclusiva de este colegio, el mismo fenómeno se observa en otras instituciones educativas. Los resultados de las evaluaciones de aprovechamiento académico mencionadas anteriormente (ENLACE 2006, 2007), son coincidentes con esta percepción.

A través de sus comentarios, los profesores indican tener conciencia del problema y experimentan la necesidad de subsanarlo, también expresan conceptos e ideas diversas acerca del trabajo en la comprensión lectora. Aunque la institución señala una línea de trabajo a seguir, las prácticas de los maestros son heterogéneas y obedecen a diferentes experiencias, entrenamientos, concepciones o niveles de compromiso personal.

En esta primaria se realizan diferentes actividades para mejorar el desempeño lector: asistencia a sesiones de biblioteca semanales, modificaciones en el estilo de exámenes y guías, cursos de capacitación, etc., pero el sentir general de los docentes y directivos es que falta sistematización en las acciones y contar con un programa que dé sentido y unidad a las prácticas vigentes.

1.2. Propósito

El propósito de esta investigación es describir las prácticas pedagógicas que los maestros de 1° y 2° grados de primaria de un colegio privado realizan para desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos y explicitar los supuestos teóricos que las sustentan.

El estudio se centra en dos aspectos: por una parte se busca describir la manera en que los profesores median entre los textos y los niños, para ayudarles a construir significado y adquirir estrategias que les permitan posteriormente enfrentarse de manera autónoma a un texto. Por otra parte se pretende explicitar las creencias que los docentes tienen sobre la comprensión lectora.

1.3. Preguntas de investigación

Para lograr el propósito de este estudio, se trabajó sobre la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas por los maestros de 1° y 2° grado de primaria para desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos y en qué supuestos teóricos las sustentan?

En torno a esta pregunta se desarrollaron las siguientes interrogantes que ayudan a integrar la respuesta a la pregunta central:

- ¿Cuáles son las conceptualizaciones que los profesores de 1° y 2° tienen acerca de la comprensión lectora?

- ¿Qué relación existe entre los supuestos de los docentes y su práctica?
- ¿Qué estrategias y actividades utilizan los profesores para mediar entre los textos y los niños?
- ¿Qué elementos comunes se encuentran presentes en las prácticas docentes observadas?
- ¿Qué diferencias existen entre las prácticas de los maestros de 1º y 2º grado?
- ¿Cuáles son los indicadores utilizados por los maestros como evidencia de comprensión lectora y que instrumentos de evaluación emplean?

La naturaleza de las preguntas es de carácter ético (no émico), pues se parte de una situación considerada como problema por el investigador y no nace del proceso de trabajo de campo. Sin embargo es una necesidad declarada por los propios profesores, por lo cual se contó con la colaboración del personal docente y de las autoridades de la institución.

El foco de observación son las prácticas educativas que las maestras emplean para desarrollar la comprensión lectora y sus conceptualizaciones sobre la misma, dejando de lado aspectos específicos de la lectura relacionados con aspectos neuropsicológicos y socioculturales personales. Esta decisión obedece a la necesidad de incidir sobre las variables sobre las cuales los maestros tienen control, que es su propio quehacer y estilo de interacción con los alumnos.

Dado el propósito del estudio y la naturaleza de las preguntas de investigación planteadas, se recurrió a una metodología cualitativa para su realización, considerando que es la que mejor responde a las necesidades de la investigación, puesto que no se pretende comprobar hipótesis previas, sino describir las prácticas de los docentes y a partir de estos datos elaborar una interpretación que responda a las cuestiones surgidas en la propia investigación.

1.4. Justificación

¿Por qué es relevante indagar las prácticas pedagógicas empleadas por los profesores para desarrollar la comprensión lectora en los niños de 1° y 2° de primaria y explicitar los supuestos teóricos en que se sustentan?

La principal razón es que se considera que la comprensión lectora es una construcción social que se desarrolla en la interacción con otros; por lo tanto uno de los factores más importantes que determinan la adquisición y despliegue de las competencias lectoras es la manera de enseñar en las aulas. La calidad y variedad de estas interacciones a través de las cuáles los docentes median entre los niños y los textos tiene un impacto sobre el logro de la habilidad. De ahí la importancia de analizar las prácticas docentes empleadas para enseñarla, sobre todo en los primeros grados, donde fácilmente se puede concentrar la atención en el dominio de las habilidades de decodificación y dejar de lado los aspectos relacionados con la comprensión.

Otra razón es que la comprensión lectora continúa siendo una meta no lograda a cabalidad en las escuelas primarias y esto es un problema que preocupa a toda la comunidad. Constituye una necesidad “sentida”, que requiere ser abordada y comprendida desde el interior del proceso de enseñanza.

Por otra parte, en la literatura revisada se encontró que la mayoría de trabajos de investigación en los primeros grados de escolaridad están referidos a los aspectos de decodificación, pero no a las prácticas pedagógicas para desarrollar la comprensión lectora. Los estudios sobre comprensión lectora en primaria generalmente se realizan en grados de escolaridad superiores (3° a 6°), cuando las dificultades de decodificación están superadas en la mayoría de los niños. Investigar las formas en que los maestros de los primeros grados construyen el andamiaje para que los alumnos desarrollen habilidades de comprensión ofrece nuevas perspectivas de trabajo.

El estudio se realizó en los grupos de 1° y 2° de primaria porque en ellos se inicia de manera formal el aprendizaje de lectura convencional y es evidente la importancia dada al proceso de decodificación. Al ingresar a 3° de primaria las diferencias en el desempeño lector de los niños son evidentes. Esto hace suponer que en el proceso de enseñanza de los grados de 1° y 2° hay elementos que deben analizarse.

Por último, es necesario interpretar desde el marco de referencia de los propios docentes los supuestos que subyacen a las prácticas pedagógicas empleadas al analizar su impacto sobre las prácticas de enseñanza. De acuerdo con García Madruga (2006), las causas del fracaso de la institución escolar en formar lectores competentes son diversas, pero algunas de las más importantes son las concepciones erróneas respecto a la naturaleza de la lecto-escritura así como el olvido de las funciones sociales e individuales de la misma, lo cual se ve reflejado en los procesos de enseñanza.

La transformación de cualquier realidad, requiere en primer lugar tener una comprensión clara acerca de la misma y de los factores que la condicionan. Realizar una investigación de esta índole permite a la propia comunidad educativa obtener una descripción clara de la situación actual y contar con los elementos necesarios para tomar las decisiones más pertinentes.

I. MÉTODO

El método empleado para abordar un problema específico debe responder a la naturaleza de las preguntas de investigación y a la forma en que se abordará el problema; dependiendo del objeto de estudio y de las preguntas que se pretende responder, será conveniente determinada metodología, (Piedad, 2000).

En esta investigación, el propósito es describir las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de 1º y 2º grado de primaria para desarrollar la comprensión lectora e identificar los supuestos teóricos que subyacen a dichas prácticas. Contestar esta pregunta requiere de la observación y descripción del fenómeno en el escenario donde ocurre, por lo tanto se consideró que la metodología de investigación que mejor responde a estas cuestiones es la cualitativa, con un enfoque etnográfico.

2.1. La elección de la metodología cualitativa

La investigación cualitativa hace énfasis en la descripción de la realidad estudiada, buscando los significados profundos dentro del marco conceptual de la propia comunidad, usando sus propios conceptos y lenguaje. Rodríguez et al., citando a Taylor y Bogdan, señala que la investigación cualitativa es: “aquella que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (1999, p. 33). Por esta razón se considera que esta metodología permitirá ahondar en el proceso de enseñanza y dar respuesta a los interrogantes planteados en esta investigación.

Dentro de los diversos enfoques empleados en la investigación cualitativa se eligió el enfoque etnográfico, el cuál por su naturaleza, resulta más adecuado para realizar la indagación del problema en el propio escenario. “A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez et al, 1999, p.44). Aunque el enfoque del estudio tiene una orientación de tipo etnográfico, no se trata de

una etnografía pura, pues éste requiere de un contacto directo y por largo tiempo con el fenómeno observado, lo cual fue limitado en esta investigación a sesiones semanales y en horarios específicos.

Cuando se realiza una investigación con orientación etnográfica, el investigador trata de descubrir los significados que la gente atribuye a sus acciones (Spradley, 1980), por lo que se puso especial cuidado en recuperar los comentarios de los propios actores, usando sus propias palabras.

Para interpretar o realizar inferencias culturales el investigador debe observar los diferentes elementos que ponen de manifiesto la cultura de un grupo:

- Los artefactos culturales (los productos intelectuales o materiales fabricados por la gente).
- Las conductas y eventos (lo que la gente hace).
- Los mensajes verbales (lo que la gente dice).

En esta investigación se pretende conocer a profundidad cuáles son las prácticas cotidianas empleadas por las maestras de 1º y 2º grado de primaria; pero no sólo interesa describir las prácticas, sino indagar las conceptualizaciones, los significados que los profesores dan a estas prácticas y las razones por las cuales las realizan. Esos supuestos pueden aparecer de manera explícita, a través de las declaraciones que realizan o bien en forma implícita dentro de sus acciones cotidianas. A través de las entrevistas y observaciones se recuperaron e interpretaron esos significados.

La investigación etnográfica tiene como finalidad “descubrir las creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra” (Woods, 1989, p.18). Para ello el investigador se introduce en los grupos que estudia tratando de encontrar los “significados profundos” a partir de las perspectivas de los propios sujetos. Por lograrlo se realizaron registros y observaciones de las prácticas docentes en los salones de clase y entrevistas personales con cada maestro.

La realización de esta investigación requirió de un proceso cíclico en la recopilación de datos y su interpretación. En un inicio la observación fue amplia, para obtener la mayor

cantidad de información. Posteriormente se focalizó al iniciar el planteamiento de las preguntas. Estas preguntas ayudaron a orientar la observación y recopilación de datos y se repitió el proceso a lo largo de la investigación. Posteriormente se señalan específicamente los pasos seguidos durante el proceso.

Según Spradley (1980), el proceso puede representarse así:



1.2. Trabajo de campo.

En la investigación con enfoque etnográfico la recopilación de datos es fundamental, por lo que siguiendo las recomendaciones de Erickson (1989), en este trabajo se cuidó:

- Disponer del suficiente tiempo de contacto con la situación a estudiar para permitir que surjan las constantes y los casos discrepantes. Por esta razón se realizaron observaciones repetidas en el mismo grupo y al mismo tiempo se observaron grupos paralelos.
- Tener acceso a todos los actores, actividades y escenarios relevantes para la investigación, en este caso se tuvo acceso a las aulas de trabajo durante sesiones dedicadas al trabajo lector, con diferentes maestros de dos niveles de primaria.

- Obtener el suficiente volumen de datos para respaldar las afirmaciones enunciadas, realizando varias observaciones y con diferentes fuentes.
- Variedad del tipo de pruebas: se usaron diferentes fuentes de datos para respaldar las inferencias a través de la triangulación (observación no participante, notas de campo, videograbaciones y entrevistas semi-estructuradas).
- Buscar no solo pruebas o datos que confirmen las afirmaciones sino también casos contrarios o impugnativos.
- Realizar el análisis adecuado de la información disponible.

1.2.1. Cronograma de actividades

El cronograma de actividades para la realización de este estudio fue el siguiente:

Enero - abril 2007	Mayo 2007	Agosto 2007	Septiemb re 2007	Octubre 2007	Noviembr e 2007	Diciembr e 2007	Enero - abril 2008
Planteamiento del problema							
	Entrevistas						
	Primera observación 1ª etapa						
			Observaciones y registros 2ª etapa				
	Análisis de los datos Confrontación con la teoría						
							Elaboración de conclusio- nes

En el primer periodo de enero a mayo de 2007, se realizó el planteamiento del problema. En mayo se realizaron entrevistas personales con los docentes y una primera observación que permitió focalizar las observaciones posteriores. El resto de observaciones fueron efectuadas durante los meses de septiembre a noviembre de 2007. Durante el proceso de realizar las observaciones y elaborar los registros, se inició un análisis temprano de los datos, clasificando los dominios y categorías emergentes de las observaciones.

Al mismo tiempo se trabajó en la búsqueda de referencias teóricas que ayudaran a integrar los hallazgos de los datos empíricos.

1.3. Técnicas e instrumentos empleados.

Para contestar la pregunta de investigación planteada, fue necesario recurrir a diferentes técnicas e instrumentos como la observación no participante, realización de notas de campo y registros etnográficos, entrevista semi-estructurada y grabaciones en audio y video, los cuales se describen en seguida.

1.3.1. Observación no participante:

La identificación de las prácticas existentes en los salones de clase implicó la realización de observaciones con la modalidad de observación no participante (Woods, 1989), pues el investigador no tomó parte de los procesos educativos, sólo los describió y analizó con el fin de encontrar los significados que los docentes les dan a sus prácticas y las razones por las cuáles emplean determinadas herramientas.

En la observación no participante, el observador se mantiene en su papel de investigador y observa las situaciones de interés, es ajeno a los procesos del grupo y adopta el papel de “mosca en la pared”, buscando pasar desapercibido y generar la menor interferencia posible (Woods, 1989). Se empleó esta técnica porque interesa conocer qué es lo que realizan las maestras dentro del aula para desarrollar la comprensión lectora, no el proceso del grupo en sí, sino la actividad pedagógica en todos sus matices.

Se buscó identificar en las prácticas docentes las maneras en que los maestros interactúan con los lectores, las actividades y estrategias, la organización del aula y el tipo de materiales de apoyo que utilizan.

Las observaciones se realizaron acordando días y horas con los maestros de grupo, especificando claramente que el propósito era registrar una sesión de trabajo de comprensión lectora con los niños, independientemente de la asignatura. El foco de las observaciones fueron las prácticas docentes, entendiendo como tales las actividades intencionadas realizadas por los maestros con el fin promover o desarrollar habilidades lectoras en sus alumnos.

Para mantener los principios de concreción, lenguaje y transcripción, se recurrió además a dos grabaciones en video (una en cada nivel).

La observación no participante tiene como riesgo la posibilidad de alterar el escenario y la actividad observada, para atenuar este efecto se realizaron observaciones repetidas en el mismo grupo, además de efectuar observaciones en grupos paralelos.

Las observaciones fueron realizadas en una muestra de cuatro grupos, dos de 1° de primaria y dos grupos de 2° grado, en diferentes momentos del ciclo escolar. Se realizó inicialmente una observación en mayo del 2007 a partir de la cual se determinó el problema a investigar y el resto de observaciones se efectuó durante los meses de septiembre, octubre y hasta mediados de noviembre del mismo año. Las observaciones se llevaron a cabo semanalmente alternando los grupos y en todos los casos dentro de los salones de clase. La duración de las sesiones observadas fue de 45 minutos, pues es el tiempo manejado como hora clase en la institución.

Muestra observada					Total
Grupos	1° A	1° F	2° B	2° C	4
Observaciones	Cinco	Cuatro	Tres	Cuatro	16

1.3.2. Notas de campo:

Se elaboraron notas de campo durante las observaciones tratando de captar todo lo que ocurría en el escenario observado y posteriormente se elaboraron registros ampliados, tratando de describir lo más fielmente posible las prácticas pedagógicas existentes en los salones de clase. Para lograrlo se siguieron los criterios señalados por Spradley (1980), para la elaboración de registros etnográficos, los cuales se resumen en tres principios:

- Concreción: referirse a conceptos y situaciones específicas, sin hacer generalizaciones o abstracciones, no utilizar categorías para referirse a hechos concretos.
- Lenguaje: discriminar claramente lo que pienso y digo yo y lo que dicen los observados.

- Transcripción: ser fiel en la descripción de los hechos y las palabras; decir lo que se dice con las palabras de los actores; no interpretar.

Las notas de campo: “son apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo.” (Woods, p. 60). Posteriormente se elaboraron los registros ampliados, procurando hacerlo el mismo día de la observación para recuperar la mayor cantidad de datos e impresiones posible.

1.3.3. Entrevista Etnográfica.

Para descubrir las creencias y supuestos que los maestros manejan sobre la comprensión lectora se realizaron entrevistas semi-estructuradas. La entrevista es una forma de interacción directa a través de una conversación con uno o más sujetos del grupo o situación observada (Wodds, 1989).

La entrevista etnográfica no está estructurada de acuerdo a un guión elaborado: el entrevistado es el que proporciona la estructura de acuerdo con aquello que le es relevante. A través de la entrevista surgieron los elementos que son importantes para el entrevistado: que piensan y como conciben los docentes la comprensión lectora, y cuáles son los conceptos explícitos o implícitos que manejan.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas de manera personal con cada una de las once maestras de 1º y 2º de primaria. Se señala que fueron semi estructuradas porque se dieron varias pautas para comentar pero los docentes ampliaron o profundizaron en los temas que les fueron de mayor significación. No se realizó un cuestionario sino una conversación amplia sobre los temas propuestos. La tarea del investigador consistió en facilitar la entrevista, dando algunas pautas sobre el tema, pedir clarificación sobre los puntos oscuros y retroalimentar para ver si se había entendido lo que el entrevistado quería decir.

Las entrevistas se realizaron de manera personal con la finalidad de ahondar en las concepciones que cada maestra tiene acerca del desempeño lector, la descripción de su propia práctica, las dificultades que enfrenta, sus herramientas de evaluación y lo que consideran que debería modificarse.

Los tópicos planteados en las entrevistas fueron:

- Concepto de comprensión lectora.
- Las prácticas o actividades que realizan los docentes para desarrollarla.
- La forma de evaluar la comprensión.
- Factores que favorecen o dificultan su desarrollo
- Otros aspectos relacionados con el tema: sugerencias, comentarios adicionales.

A partir de estos tópicos los maestros comentaron acerca de su experiencia sobre el trabajo con la comprensión lectora y explicitaron sus saberes acerca de la misma.

Se solicitaron las autorizaciones necesarias tanto a las autoridades como a los propios sujetos entrevistados para contar con su cooperación. En ningún momento se forzó la participación de los docentes y se les comunicó del propósito y uso de la información. De igual manera se les ofrecieron las garantías de confidencialidad, protección de la identidad y posibilidad de recibir retroalimentación respecto a la interpretación que realizó el investigador (Wodds, 1989).

1.3.4. Video grabaciones.

La grabación en video es un recurso tecnológico que permite optimizar y asegurar la fidelidad en lenguaje, concreción y transcripción de los registros. Se realizaron dos videograbaciones, las que fueron transcritas y permitieron considerar con mayor fidelidad elementos del lenguaje y conductas no verbales de los actores observados.

1.4. Escenario de investigación.

El lugar donde se realizó el estudio fue la primaria de un colegio privado con grupos mixtos. Se eligió este escenario porque la sustentante de este proyecto de investigación trabaja en esta institución y existía interés por parte de las autoridades del plantel en su realización y así como facilidades para la misma.

La primaria trabaja con un sistema ecléctico en el cual están integrados elementos de educación personalizada (como el trabajo personal), clases frontales y el Paradigma Ignaciano (modelo pedagógico ignaciano).

La primaria está dividida en tres secciones: primaria menor (1° y 2° grado), primaria intermedia (3° y 4° grado) y primaria mayor (5° y 6° grado), cada una a cargo de una coordinadora.

	Primaria menor		Primaria intermedia		Primaria mayor		Total
Grados	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Seis
Cantidad de grupos	6	5	5	4	4	4	28

Se cuenta con una biblioteca bien dotada con diversos materiales de lectura y los niños asisten semanalmente a una sesión de lectura en ella. También tienen la posibilidad del préstamo de libros a casa los fines de semana.

Los alumnos pertenecen en su mayoría a una clase socioeconómica media alta. Los padres de familia suelen ser profesionistas y todos los niños han tenido acceso a una educación preescolar por lo menos de dos años, con acceso a libros y a experiencias alfabetizantes. La mayoría de la población proviene del preescolar de la propia institución y sólo un porcentaje aproximado de 15 a 20 % de los niños que ingresan a 1° de primaria proviene de otros preescolares.

Los grupos están integrados por una población mixta, en una proporción aproximada del 40% de niñas y 60 % varones. Cada grupo es atendido por un profesor titular femenino de tiempo completo, además de contar con maestros de clases especiales.

Los docentes de 1° y 2° grado son mujeres en su totalidad, todas cuentan con formación pedagógica como licenciadas en educación básica o profesoras de educación primaria, con algunas variaciones en los perfiles de formación profesional, experiencia y edad.

1.5. Muestra de estudio.

El estudio fue realizado específicamente en cuatro grupos de 1º y 2º de primaria elegidos al azar: dos grupos de 1º y dos grupos de 2º, con una población de 29 o 30 niños por grupo en los grados de 1º y 33 en los grupos de 2º.

	Primero grado grupos	Segundo grado grupos	Total
Universo	Seis	Cinco	Once
Muestra	Dos	Dos	Cuatro

En cada grupo se realizaron entre tres y cinco observaciones, las cuales se documentaron a través de los registros de tipo etnográfico. En cada observación se tomaron notas de campo y posteriormente se elaboraron registros ampliados.

Inicialmente se planearon cuatro observaciones por grupo. Pero hubo variaciones en el número de observaciones debido a cambios por eventos escolares no contemplados inicialmente en el calendario.

Observaciones					Total
Grupo	1º A	1º F	2º B	2º C	4
Registros	Cinco	Cuatro	Tres	Cuatro	16

En las observaciones, la unidad de análisis fueron las interacciones que las profesoras realizan entre los textos escritos y los niños

Las entrevistas abarcaron al 100% de las docentes de 1º y 2º, once maestras en total y se realizaron al inicio del estudio en forma paralela a la primera observación. Fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas.

Cada entrevista fue analizada, se identificaron los temas recurrentes y se categorizaron las afirmaciones hechas por los docentes sobre los diferentes tópicos. Los tópicos fueron emergiendo de manera espontánea durante las entrevistas a partir de los temas generales propuestos por el investigador (mencionados anteriormente). En las entrevistas, se emplearon como unidades de análisis las afirmaciones de los maestros acerca del desarrollo de la comprensión lectora y las estrategias que de manera explícita señalan.

1.6. Análisis de los datos.

Tan importante como la recopilación adecuada de los datos es su análisis. El análisis de los datos es un modo de “ver y ver otra vez.” Cuando analizamos los datos estamos teorizando sobre ellos, les damos sentido y tratamos de explicarlos. (Shaougury, R., y Miller, B. 2000).

La recolección de datos siempre fue acompañada por la elaboración de registros etnográficos, que facilitaron el análisis posterior de los datos y la formulación de nuevas interrogantes. El análisis de los datos fue de varios tipos: “Según el momento en que nos encontremos, el tipo de análisis que se lleva a cabo podría encontrarse entre los siguientes tipos señalados por Spradley: análisis de dominio, análisis taxonómico, análisis de componentes y análisis de temas.” (Rodríguez et al., 1999, p. 221).

En el caso de esta investigación el proceso a seguir para realizar el análisis de los datos fue el siguiente:

- 1.- Se determinaron las técnicas de recolección de los datos y los tiempos en que se realizaría.
- 2.- Una vez que se empezaron a recabar los datos, se sistematizaron transcribiendo las observaciones, entrevistas y notas de campo, para su análisis posterior.
- 3.- Se observaron los patrones o categorías que iban emergiendo en términos de estrategias, de conceptualizaciones o supuestos acerca de la lectura, de formas de evaluar, de los factores que se consideran como obstáculos o apoyos, sugerencias, etc.
- 4.- Una vez transcritas las observaciones y las entrevistas, se procedió a nuevas lecturas de las mismas, buscando los elementos recurrentes en ellas, centrando la atención en las unidades de análisis descritas con anterioridad. A través de esta relectura se

identificaron los dominios y categorías presentes en los datos recabados. Se elaboró un índice temático acerca de las categorías que comenzaron a surgir y se realizó una primera reflexión acerca de lo que se encontró.

5.- Se concentró y clasificó la información obtenida en matrices para realizar en forma posterior análisis más finos.

6.- A partir de las categorías identificadas se procedió a encontrar los supuestos teóricos que subyacen a las categorías descubiertas en la información.

7.- Se realizó la interpretación de los resultados a partir del marco teórico y se elaboraron afirmaciones.

8.- Se realizó una nueva revisión de los datos para identificar casos discrepantes o de apoyo a las afirmaciones elaboradas.

9.- Se contrastó con la teoría revisada, buscando el apoyo teórico acerca de las explicaciones de las categorías y supuestos emergentes.

10.- Finalmente se elaboraron conclusiones.

El proceso de investigación cualitativa es laborioso y requiere rigor en sus procedimientos. Como se mencionó anteriormente, es un proceso cíclico que implica una serie de tareas, las cuales se fueron alternando en cierto orden. Las fases de recogida y análisis de los datos se realizaron a lo largo de todo el proceso de investigación, en un proceso dialéctico, (Rodríguez, et al., 1999).

De acuerdo con Ericsson (en Wittrok, 1989), en este estudio se realizaron las dos tareas básicas en el análisis de datos:

1. Generar afirmaciones a través de la inducción: a partir de la recogida de datos y análisis temprano de los datos.
2. Establecer una base de evidencia para sustentar las afirmaciones. A partir de la evidencia arrojada por los datos se construyó el sustento de las afirmaciones que se generan en el análisis de los datos. Estas afirmaciones se confrontaron posteriormente con la teoría existente y en su momento permitieron establecer conclusiones para este estudio en particular.

I. MARCO TEÓRICO

*“Leemos con el cerebro, no con los ojos”
(Ken Goodman, 2006, p.75).*

Entre las habilidades que se adquieren o debieran adquirirse en la escuela, la comprensión lectora ocupa un lugar primordial, debido a la trascendencia que el desarrollo de esta competencia tendrá en la vida de los alumnos. Para Solé, “La adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje” (1992, p.32).

La trascendencia de la comprensión lectora puede abordarse desde varias perspectivas; una referida a su función como instrumento para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo; otra, no menos importante, referida a la función recreativa o de placer proporcionada por la lectura.

Desde la dimensión de instrumento para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, el leer de manera comprensiva es una actividad compleja que implica el uso de varias habilidades cognitivas, entre ellas la atención, la memoria, capacidad de análisis y de síntesis, abstracción, establecimiento de vínculos causales y explicativos, incremento de vocabulario, etc. (Burgos, 2002).

El desarrollo de la comprensión lectora influye sobre el éxito académico de los estudiantes, permite el acceso a niveles de escolaridad más altos e incrementa las oportunidades de lograr un empleo mejor remunerado. De acuerdo al Estudio Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS), estudio realizado con población adulta, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en conjunto con Statistics Canada en 1994 y 1998, se encontró que las personas que cuentan con mayores niveles en sus aptitudes para la lectura tienen mayor probabilidad de encontrar empleo y de recibir mayores salarios promedio que quienes tienen menores niveles de aptitud. (Programa internacional de evaluación de estudiantes, PISA, 2000, p. 21).

La lectura es fundamental para la formación integral de las personas, pero el término lectura no se refiere únicamente al aspecto mecánico de traducción de los signos escritos en palabras, éste sería solo uno de los componentes de un proceso muy complejo. Leer implica comprender, y si no se da el desarrollo de la comprensión, los lectores se convierten en “analfabetas funcionales”, incapaces de utilizar la lectura como herramienta para resolver problemas cotidianos (García Madruga, 2006; Solé, 1992). Esto queda demostrado en los resultados de las evaluaciones internacionales, y nacionales realizadas en nuestro país (PISA, 2000 y Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, 2006, 2007), los cuáles muestran las deficiencias en el dominio de la competencia lectora, a pesar del incremento en la alfabetización y cobertura escolar en nuestro país.

La lectura impacta profundamente y en varios sentidos la calidad de vida de las personas: “poder leer, es decir, comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos contribuye de manera decisiva a la autonomía de las personas, en la medida que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada” (Solé, 1992, p. 18).

Se debe trabajar en la formación de lectores competentes, pues la época actual está caracterizada por cambios continuos en la información en todos los campos del saber y el acceso ilimitado para la gran mayoría de la población a textos de diferente naturaleza. El acceso indiscriminado a la información exige que los lectores sean realmente hábiles en la comprensión de la información que reciben y de esta manera puedan tomar decisiones y asumir posturas sobre aquello que leen: “La comprensión de la lectura es un proceso crucial en una época caracterizada por la producción ilimitada de información” (Gil y Cañizales, 2004, p.16).

En la dimensión recreativa de la lectura es donde se hacen evidentes, de manera más clara los aspectos afectivos relacionados con la comprensión lectora. Se lee por el gusto de leer, lo que se quiere leer, con un propósito personal; no para obtener una información, sino por el enriquecimiento y goce personal obtenido a través de la llamada “lectura por placer”. Este aspecto justifica por sí mismo la adquisición y desarrollo de la comprensión lectora.

3.1. Definición de comprensión lectora y sus implicaciones en la enseñanza.

La conceptualización que se tenga de la comprensión lectora influirá en gran medida sobre las prácticas pedagógicas empleadas en su enseñanza, por ello es importante definir con claridad cuál es el concepto de lectura y de comprensión lectora a partir del cual se aborda su enseñanza, pues los supuestos subyacentes determinan las prácticas docentes (Solé, 1992). Al revisar los conceptos de lectura manejados por diferentes autores y en épocas distintas, se encuentra esa relación entre la conceptualización y las implicaciones pedagógicas.

En años anteriores, la orientación pedagógica para la enseñanza inicial de la lectoescritura daba énfasis al aprendizaje del código escrito, dejando para los grados superiores el desarrollo de la comprensión y producción de textos, (SEP, 2000). Aprender a leer consistía en dominar la habilidad para reconocer palabras, es decir decodificar el código escrito; el énfasis estaba dado en la parte mecánica del acto de leer (Goodman, 1982).

Hasta 1917, en la educación norteamericana, la lectura se definía como la capacidad de transformar palabras escritas en expresiones orales. Esto implicaba que los maestros no enseñaban comprensión, pues todo el énfasis estaba dado en la precisión y exactitud de la identificación y lectura de las palabras en voz alta, suponiendo que si los alumnos eran capaces de leer con fluidez, con entonación y sin errores, podrían comprender cualquier texto (Husen, 1991).

En esta visión de la lectura se reduce a la decodificación todo el proceso de lectura, dejando de lado el verdadero sentido de leer, que es la comprensión, la búsqueda de significado, de sentido.

A partir de los resultados de nuevas investigaciones, el concepto de lectura fue modificándose. Thorndike (citado en Husen, 1991) definió la lectura como razonamiento, pues comprobó que los estudiantes actuaban ante la lectura de manera similar como cuando resolvían problemas matemáticos. Esto hizo que los maestros favorecieran la lectura en silencio y se limitó la lectura oral a situaciones de examen o clases públicas.

Posteriormente, Judd y Buswell en 1922 (en Husen, 1991), demostraron que los individuos variaban sus procesos de lectura de acuerdo a los propósitos y según el tipo y dificultad de los materiales escritos. Los maestros comenzaron a enseñar a los alumnos a establecer propósitos antes de iniciar la lectura y a buscar información mientras leían, para después responder preguntas sobre la información recordada.

En otras investigaciones (Husen, 1991), se encontró que los estudiantes adquieren un perfil propio de capacidades de lectura según avanzan en los cursos escolares, de acuerdo con sus experiencias de lectura, aptitudes, intereses y asignaturas. La consecuencia en la enseñanza fue que se extendió la enseñanza de la lectura a todos los cursos escolares y a las diferentes asignaturas.

Investigaciones y reflexiones posteriores, centradas en la naturaleza de los procesos de la lectura y escritura en los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1982; Solé, 2000), han suscitado nuevos cambios en la conceptualización de la lectura y escritura.

Para Goodman (1982, 2006), el propósito del lector será siempre obtener significado del texto.

“la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que toma todo su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación” (1982, p.24).

De lo anterior se desprenden varios elementos: El lector como un sujeto activo, la búsqueda de significado como característica esencial del acto lector y el significado como una construcción del lector en interacción con el texto; esto modificó la idea existente de la lectura como extracción de los significados del texto, como un proceso de mera transferencia de la información del texto al lector hacia una visión en la cual el significado es construido por el lector apoyándose no sólo en la base textual, sino en el bagaje de conocimientos previos, estrategias y experiencias lectoras que posee .

Actualmente es claro para la mayoría de los docentes que aprender a leer significa realizar diversas operaciones mentales, dependiendo de las necesidades del lector y del tipo de texto al que se enfrenta y es un proceso que se inicia mucho antes de que los niños enfrenten las tareas formales de decodificación de textos escritos.

La lectura implica un lector activo, pues es un sujeto que se fija objetivos, que se

acerca al texto con un propósito, que realiza actividades de autorregulación durante el proceso y toma decisiones acerca de lo que está leyendo.

“leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria” (Solé, 2000, p. 88).

La comprensión se ubica en la mente del lector, se negocia y se construye a partir de los conocimientos previos del lector y los datos aportados por el discurso “...cada lector aporta su conocimiento cultural y elabora un significado particular” (Cassany, 2004, p. 10). El mismo texto tendrá significados diferentes para diferentes lectores, y aún para el mismo lector el significado se modificará en lecturas sucesivas realizadas en diferentes épocas. Más aún, el mismo texto adquiere sentido diferente, en diferentes contextos de lectura, en épocas distintas y con nuevos lectores. Esta visión revalora el componente sociocultural de la comprensión lectora.

Estas conceptualizaciones son refrendadas en Husen (1991, p. 864) en la recopilación que hace de las últimas ideas acerca del proceso lector:

“Así pues, el proceso de la lectura exige la movilización de diferentes capacidades y procesos, de acuerdo con el propósito del individuo y con las experiencias planteadas por la actividad. Además durante todo el proceso, los lectores activos dirigen, controlan y evalúan sus procesos cognitivos (Brown, 1981), que interactúan con sus reacciones afectivas hacia el texto y hacia sí mismos (Athey, 1982). Por tanto la comprensión de textos consiste en una interacción entre los datos del texto y los recursos del lector (Rumelhart, 1977; Singer, 1983).

Acordes con una perspectiva sociocultural, el verdadero sentido de la lectura es la comprensión y esta comprensión se construye en un complejo proceso de interacción en el cual confluyen una serie de procesos cognitivos, entre un lector activo, poseedor de un bagaje de conocimientos y experiencias previas, de estrategias y propósitos, enmarcado en un contexto sociocultural específico y un texto con características específicas.

El significado del texto es construido por el lector, no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector y a los objetivos con los que éste aborda al texto (Solé, 1992, p.21). A su vez Goodman señala: “Dos lectores jamás producirán el mismo significado para el mismo texto. Ningún significado del lector concordará perfectamente con el significado del escritor” (2006, p.19).

La comprensión lectora es un proceso de “transacción” entre el lector y el texto, que está permeado por la experiencia y recursos del lector (propósitos y condiciones afectivas, familiaridad con el tema o el tipo de texto al que se enfrenta) por una parte; y por otra, por las características específicas del texto (adecuación, coherencia, cohesión, estructura interna e interna, etc.), todo esto dentro de un contexto sociocultural específico, en un espacio y tiempo determinado.

A estos factores se agregaría especialmente en los contextos escolares el tipo de actividad lectora que se solicita, pues diferentes tipos de actividades y de estrategias promueven distintos procesos cognitivos: leer para contestar un cuestionario, leer para contrastar argumentos o leer por placer, exigen del lector diferentes estrategias y recursos cognitivos.

3.2. Naturaleza del acto lector.

Durante mucho tiempo predominó la idea de que la comprensión lectora se reducía a la decodificación del texto escrito y a la comprensión del lenguaje oral (García Madruga, 2006). Sin embargo investigaciones recientes han demostrado que en el acto lector intervienen una serie de procesos cognitivos de diferente nivel: reconocimiento de palabras y acceso al léxico, análisis sintáctico, análisis semántico y pragmático que el lector efectúa de manera simultánea.

Kintsch, (en Mayoral y Peredo, 2004) en su modelo de construcción e integración, considera tres factores que inciden sobre la comprensión: habilidades de decodificación, habilidades de dominio del lenguaje y conocimiento del tema.

3.2.1. Decodificación:

Uno de los elementos presentes en el acto de comprensión lectora es la decodificación. “Aprender a decodificar supone aprender las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje y los signos o los conjuntos de signos gráficos - las letras y conjuntos de letras – que los representan.” (Solé, 1992, p. 51). Allende y Condemarin coinciden también en esta definición y distinguen entre la decodificación que se refiere solo a reconocer los signos escritos y transformarlos en lenguaje u otro sistema de signo y la comprensión, que se refiere a la captación del contenido o sentido de los escritos (1993).

Para leer cualquier lector requiere acceder a un texto. Este texto presenta una serie de características; entre ellas, está conformado por un sistema de símbolos, por un código. Para leer se requiere acceder al código. Tener dominio de las habilidades de decodificación otorga autonomía al lector.

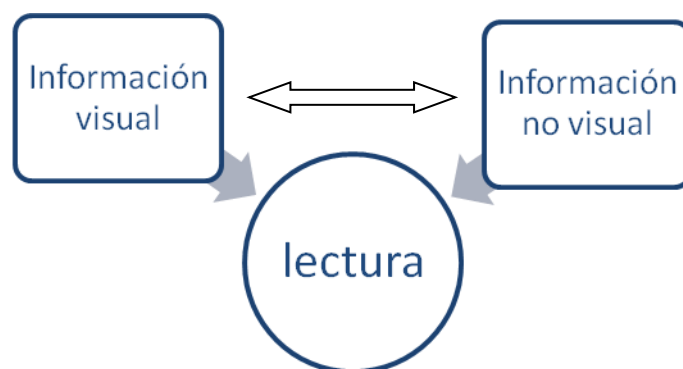
Leer no es decodificar, pero la decodificación es necesaria para poder leer un texto (Pullen et al, 2005; Solé, 1992); esto nos habla de la necesidad de proporcionar a los niños múltiples oportunidades para desarrollar esta habilidad, pues las evidencias de estudios realizados señalan que existe una correlación entre las dificultades en la decodificación y la comprensión lectora (Husen, 1991; Pullen et al, 2005).

En los lectores expertos la decodificación se realiza de manera inconsciente y automática, y sólo se hace consciente cuando surge una dificultad en el proceso. Los lectores principiantes o con dificultades, dedican gran parte de su atención al proceso de decodificación, lo cual interfiere con la comprensión (Husen, 1991; Pullen et al, 2005). Se requiere automatizar esta competencia para evitar el gasto de recursos cognitivos en este proceso y poder enfocarlos a la comprensión de los textos.

Los niños pequeños que inician el aprendizaje de la lectura y escritura, con frecuencia piden ayuda al adulto puesto que todavía no dominan los mecanismos, de ahí la conveniencia de trabajar la decodificación dentro de situaciones que tengan sentido para los niños y se aprovechen los conocimientos previos que poseen. Decodificación y significado se encuentran siempre presentes en el lector, pero es la búsqueda de significado lo que guía y da sentido a las tentativas de decodificar del lector. Si el proceso de decodificación se realiza de manera aislada y descontextualizada, se fomenta la idea de que leer es decir las letras o las palabras, (Solé, 1992).

3.2.2. Procesamiento de la información.

Smith (1990), señala que existen dos tipos de información que es necesario procesar al leer: la información visual, presente en el texto (signos gráficos) y la información no visual (presente en nuestro cerebro). Los dos tipos de información son necesarios e interactúan de manera continua mientras se lee. Sin embargo, de acuerdo con Smith, entre más información no visual tiene el lector, menos información visual necesita para comprender y al contrario mientras menos información no visual tenga el lector, mayor información visual requerirá.



(Tomado de: F. Smith, "Para darle sentido a la lectura", 1990)

En términos educativos esto se traduce en la necesidad de crear un contexto y activar los conocimientos previos de los lectores cuando se enfrentan a los textos, en especial si éstos son difíciles.

3.2.2.1 El procesamiento de la información visual

La información visual es percibida a través de los ojos, pero esta función tiene sus limitaciones. Al leer los ojos realizan una serie de desplazamientos y oscilaciones sobre los signos gráficos avanzando en una especie de saltos llamados *saccades*, los intervalos en que el ojo entra en reposo se denominan fijaciones y en cada fijación los ojos recogen información y la procesan. La oscilación del ojo de un punto de fijación a otro

varía entre unas milésimas y una décima de segundo y el intervalo entre fijaciones es de un cuarto de segundo. La cantidad de letras percibidas en cada fijación es de tan solo cuatro o cinco letras por segundo cuando estas se encuentran agrupadas al azar (Goodman, 2006; Smith, 1990).

Sin embargo al presentar las letras ordenadas formando palabras, la velocidad de reconocimiento se incrementa. Esto se explica por el procesamiento que hace el cerebro al utilizar la información visual que percibe como pistas que le permiten reconocer las palabras completas a partir de unos cuantos rasgos gráficos.

“En la lectura, lo que creemos ver es más importante que lo que vemos en realidad. La percepción es una actividad cerebral: el cerebro parte de la información sensorial (lo que abarcan sus ojos) y aplica dos o tres esquemas para hacerlo comprensible. La percepción es lo que cree ver” (Goodman, 2006).

El cerebro siempre está tratando de construir significado a lo que se lee. La lectura eficiente utiliza todas las estrategias posibles para llegar al significado con el menor esfuerzo posible, así que entre menos tiempo sea necesario dedicar a la decodificación, más recursos cognitivos se liberan para enfocarlos a la comprensión.

En este proceso interviene también otro elemento fundamental, que es la memoria operativa o de trabajo, la cual permite mantener la información necesaria al mismo tiempo para dar un sentido a lo leído.

3.2.2.2. El procesamiento de la información no visual.

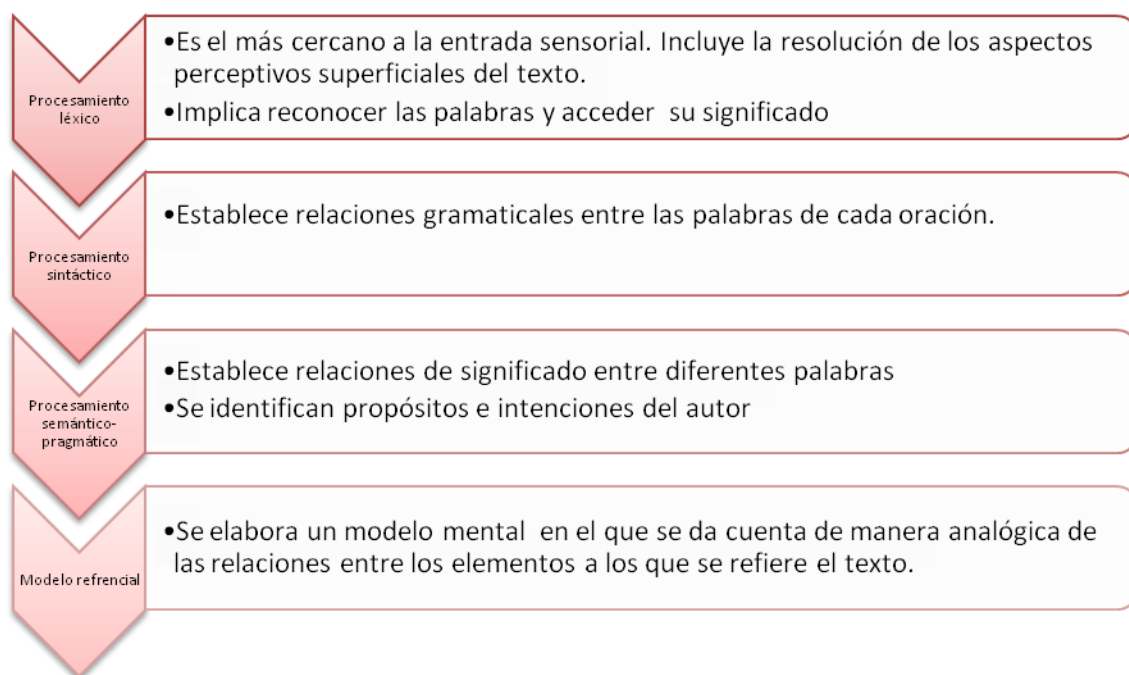
Durante la lectura el cerebro procesa la información que percibe buscando siempre construir un sentido, un significado; para ello utiliza las pistas que le proporciona la información visual presente en el texto, pero también utiliza la información no visual que posee y realiza una serie de procesos cognitivos para interpretarlas.

La información no visual comprende el conocimiento del idioma o lenguaje empleado en el texto, familiaridad o conocimientos previos sobre el tema tratado, habilidades de lectura, experiencia con el tipo de texto leído, etc., todo aquello que se encuentra en la “cabeza” y no está presente en el texto.

Al leer se utilizan los conocimientos previos para hacer inferencias, anticipar palabras, elaborar conclusiones y adivinar lo que sigue en el texto, se corrigen los errores y se selecciona lo que es preciso para dar un sentido al texto leído. Los lectores utilizan los patrones de lenguaje que conocen para adivinar o anticipar las palabras o frases de los textos. De esa manera los lectores eficientes son capaces de completar la información faltante sin necesidad de decodificar letra por letra las palabras de los textos.

3.2.3. Procesos implicados en la comprensión de un texto.

Para García Madruga (2006), el proceso de comprensión de un texto se puede analizar dividiéndolo en tres etapas o fases principales: un estado inicial, procesos intermedios y el estado final o resultado de la comprensión.



El estado inicial de la lectura corresponde al patrón gráfico del texto (letras agrupadas para formar palabras o frases); en la cultura occidental existen pautas culturales respecto a la lectura: los textos tienen una disposición espacial, un grupo de signos gráficos básicos que los lectores interpretan.

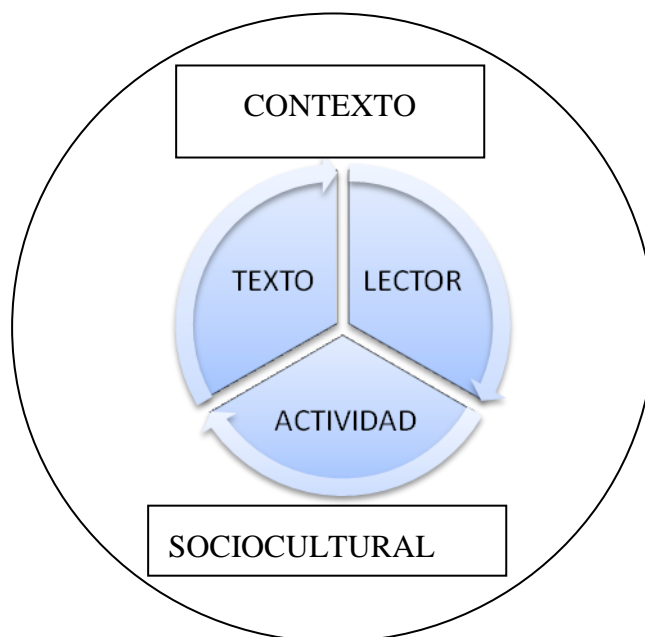
Los procesos intermedios implican la construcción de una representación de la situación que el texto presenta, a través de la codificación y manipulación de la información utilizando tres subprocesos intermedios de diferente nivel: reconocimiento de palabras y acceso léxico, análisis sintáctico y análisis semántico-pragmático (García Madruga, 2006, p.52).

El estado final o resultado de la comprensión es una representación o modelo mental de la situación que el texto sugiere. Esta representación es llamada “modelo situacional o referencial” y surge de la integración entre lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector (García Madruga, 2006, p. 50).

3.3. Elementos del acto lector.

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En este proceso intervienen tres elementos o dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la interacción o actividad de comprensión que se da entre ambos, (Solé, 1992; García Madruga, 2006).

En esta interacción o transacción entre texto y lector se construye el significado, la comprensión del texto. De acuerdo con García Madruga (2006), esta interacción ocurre dentro de un contexto sociocultural que puede ser representada de la siguiente manera:



Cada uno de estos componentes posee una serie de cualidades que interactúan de manera compleja convirtiendo cada acto de lectura en una experiencia única y personal.

- El lector posee una serie de estrategias adquiridas a través de sus experiencias previas con los textos, un bagaje de conocimientos y ciertas características personales.
- El texto tiene una estructura externa e interna y características específicas.
- La actividad o interacción entre ambos, lector y texto, donde se ponen en juego tres componentes básicos: los propósitos del lector, las actividades o procesos mentales que realiza durante la lectura y las consecuencias que tiene para el lector en cuanto a aprendizajes y experiencias.

3.3.1. El lector y sus recursos.

En el lector se encuentran presentes una serie de recursos cognitivos que se activan al entrar en contacto con un texto. Estos recursos determinarán la interpretación del significado del texto que el lector realizará. Para leer necesitamos manejar con soltura las habilidades de decodificación y poner en juego nuestros objetivos, ideas, conocimientos y experiencias previas; necesitamos realizar procesos de predicción e inferencia continua, apoyados en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y monitorear nuestro proceso en base a la evidencia para confirmar o rechazar esas predicciones e inferencias.

3.3.1.1 Conocimientos previos.

A lo largo de nuestra vida y gracias a la interacción con los demás, las personas construimos representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura (valores, sistemas conceptuales, ideologías, sistemas de comunicación, etc.). Estos esquemas de conocimiento pueden ser más o menos elaborados y mantener mayor o menor número de conexiones entre sí, presentan un grado variable de organización interna y representan en un momento dado nuestro conocimiento, siempre relativo y siempre ampliable, en el sentido de que se podrá ir modificando a lo largo de

nuestra vida (Solé, p. 40).

A partir de estos esquemas las personas comprendemos las situaciones y la información que percibimos a través de diferentes medios, entre ellos los textos escritos.

“De fundamental importancia para la comprensión de un texto es que los estudiantes puedan relacionarlo con sus conocimientos previos y utilizarlo para elaborar nuevos conocimientos” (Husen, 1991 p.865).

Para Husen, estos esquemas son denominados secuencias o scripts, que son cadenas de acontecimientos previsibles dentro de una situación o historia. El conocimiento previo acerca de estas secuencias permite que el lector aborde los textos de una manera comprensiva. “En la experiencia vital hay ciertas cadenas de acontecimientos a las que se denominan secuencias (en inglés scripts). Estas secuencias consisten en una serie de estructuras de conocimientos, compuestas de información organizada sobre objetos, acontecimientos y situaciones” (1991, p. 865).

Smith (1990), señala que entre mayor información “no visual” posee el lector (comprensión del idioma, familiaridad con el tema y el tipo de texto), mejor será su comprensión del texto leído.

Los conocimientos previos son un factor significativo en la comprensión del texto. Las preguntas generadas por los lectores al leer, suponen el uso de conocimientos previos y son de más alto nivel conceptual cuando se poseen mayores conocimientos previos acerca del texto (Taboada, 2006).

3.3.1.2. Propósitos de la lectura

Los objetivos del lector al leer un material escrito, determinan no solo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto, además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión (Solé, 1992).

El propósito o la perspectiva del lector activa una secuencia específica que le permite llegar a una interpretación coherente de los acontecimientos producidos en determinada situación o historia. Los esquemas y las perspectivas pueden variar de un lector a otro, por lo cual se pueden elaborar diferentes interpretaciones (Husen, 1991, Cassany, 2004).

Mientras leemos y comprendemos, no nos damos cuenta de que estamos no solo leyendo sino además controlando nuestra comprensión, pero cuando aparece un obstáculo que impide la comprensión, nos damos cuenta de ellos, la lectura se interrumpe y tratamos de deshacer el obstáculo. De acuerdo a nuestras intenciones al leer, pondremos más o menos atención a estas dificultades y las enfrentaremos de manera distinta.

Los objetivos son cruciales tanto para determinar estrategias como para el control de la comprensión. Y por otra parte, para que alguien se involucre en una actividad es imprescindible que encuentre que ésta tiene un sentido, una razón; es necesario saber lo que se va a hacer y lo que se pretende con ella.

3.3.1.3. Estrategias de lectura que posee el lector.

Para Goodman, el proceso de lectura es esencialmente el mismo para todas las lenguas y se utilizan las mismas estrategias: muestrear, predecir, inferir, confirmar, corregir... el propósito del lector será siempre obtener significado del texto. Las estrategias son esquemas de acción a través de las cuales los lectores interactúan con el texto: “Una estrategia es un amplio esquema para obtener evaluar y utilizar información” (1982, p.21).

Los lectores expertos realizan estos procesos de manera inconsciente y generalmente sólo emergen a la conciencia cuando enfrentan problemas para comprender el texto.

Flexibilidad y velocidad lectora:

La flexibilidad lectora hace referencia a la capacidad de un individuo para ajustar su velocidad lectora de acuerdo con la dificultad de la materia y el propósito de la lectura misma. Esta capacidad para cambiar la velocidad y ajustarla es una característica del lector experto ((Husen, 1991).

Los factores que inciden sobre la flexibilidad lectora son: 1º la dificultad del texto, 2º el propósito de la lectura 3º la experiencia en la lectura. Para comprender un texto difícil este debe leerse despacio, mientras que un texto sencillo puede leerse rápidamente.

Primer factor: En la dificultad de un texto pueden intervenir varias variables: el tema, el

desconocimiento o falta de conocimientos previos del lector acerca del tema; otra variable es la complejidad de las ideas (se requiere frases más largas y sintácticamente más complicadas para expresarlas); otra variable es la falta de claridad del escrito o la incapacidad del autor para organizar y expresar sus ideas, para darse a entender. En resumen: la falta de conocimiento sobre el tema, la complejidad de los conceptos y las frases necesarias para expresarlos y la claridad del estilo literario.

Segundo factor: la experiencia en la lectura. el lector experto tiene la posibilidad de ajustar su velocidad de lectura de acuerdo al nivel de dificultad y familiaridad con el texto, un lector inexperto puede tener dificultades en el reconocimiento de palabras o en las estrategias de lectura y por consiguiente puede que no tenga posibilidad de leer rápido o despacio según sea necesario.

Tercer factor: es el propósito de la lectura. De acuerdo a los propósitos de la lectura esta será más cuidadosa y lenta o superficial y rápida

Muestreo o selección.

El muestreo es una estrategia a través de la cual el lector selecciona sólo aquellos índices visuales que le son útiles. Realiza un barrido visual rápido que le permite identificar los elementos del texto que le son de utilidad de acuerdo a sus propósitos. Los lectores identifican diferentes elementos de acuerdo a su propósito de lectura.

Predicción:

Otra estrategia es la anticipación o predicción, la cual está basada en las experiencias previas del lector. Los textos tienen pautas recurrentes y estructuras, y las personas construyen esquemas acerca del orden de las cosas. De esa manera los lectores pueden predecir el final de una historia, la parte faltante en una oración, o la estructura del texto. “Los lectores usan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado” (Goodman, 1982, p.21).

Hacemos predicciones sobre cualquier tipo de texto y sobre cualquiera de sus componentes. Para realizarlas nos basamos en la información que nos proporciona el texto, en la que podemos considerar textual y en nuestro conocimiento sobre la lectura, los textos y el mundo en general. Significa que prevemos lo que va a ocurrir o se va a

explicar en el texto basados en nuestros conocimientos previos acerca del tema, y de los textos en general (Solé (1992).

Cuando el proceso de predicción no se realiza, la lectura es muy ineficaz, primero porque no se comprende; segundo porque no se sabe que no se comprende. Los niños pueden cometer errores y no darse cuenta de que los cometen.

En el establecimiento de predicciones desempeñan un papel muy importante los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura.

Inferencias:

Otra estrategia empleada por los lectores expertos es la inferencia. Este es un medio a través del cual las personas completan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen, para llegar a conclusiones u obtener información que no se encuentra explícita en el texto (Goodman, 1982). Para García Madruga: “una inferencia es un proceso de pensamiento mediante el cual se extrae, se genera, información nueva, que no está explícita, a partir de una información dada previamente, o premisas del problema” (2006, p.74). Las inferencias pueden ser de tipo inductivo o deductivo según se proceda de lo particular a lo general o viceversa. En la comprensión lectora, García Madruga le llama inferencia al proceso cognitivo que implica recuperar información de la memoria a largo plazo para rellenar un hueco en la información textual.

Las inferencias tienen relación con los conocimientos previos y la memoria a largo plazo e implican la generación de información nueva. Para generar inferencias los lectores hacen uso de los guiones y esquemas que han adquirido a través de las experiencias previas. Los guiones les permiten anticipar una secuencia de acciones, mientras que los esquemas son estructuras de datos mediante los cuales se establecen relaciones de un concepto con otro (García Madruga, 2006).

Metacognición y autorregulación.

Todos estos procesos requieren a la vez de un control constante por parte del lector, en un proceso de autorregulación de la propia lectura; a través de este proceso de autorregulación el lector confirma y verifica sus predicciones e inferencias y se

autocorrige, dando sentido a la lectura.

Taraban, y colaboradores (2000), señalan que los lectores expertos despliegan múltiples estrategias de comprensión y control al leer, pues la comprensión es un proceso activo que demanda que el lector resuelva con frecuencia problemas como descubrir el significado de una palabra, identificar el tema principal del texto o usar inferencias para mantener la coherencia de lo leído. Este tipo de procesamiento cognoscitivo dirigido se llama metacognición y se considera la base de la comprensión de los textos.

Un lector hábil no solo conoce las estrategias sino que sabe cuando aplicarlas, ya que la metacognición es deliberada e intencional. Las estrategias pueden usarse antes durante y después de leer, los buenos lectores son activos durante las tres fases de la lectura.

3.3.2. El texto y sus características:

La lectura es una actividad que se realiza sobre un material escrito, el texto, el cuál tiene características específicas que influirán sobre la comprensión del lector.

El texto puede facilitar o entorpecer el proceso de comprensión de acuerdo a la forma en que está construido, la forma de presentar y organizar la información, la estructura y los procesos cognitivos que solicita al lector. “Un texto bien construido ayuda al alumno y al maestro a construir sentido de manera intersubjetiva...” (Gómez, 1997). En un texto mal construido, ni las ideas principales ni las conexiones lógicas son mostradas con claridad.

Se dice que un texto tiene legibilidad cuando es comprensible para un lector con cierta habilidad, “el término legibilidad es la expresión utilizada para referirse a la evaluación de dificultad que un lector, de cierto nivel de habilidad, pueda tener para leer un trozo de discurso escrito conexo, o un texto” (Husen, 1991, p.3581). Lo que se quiere decir por legible es que es comprensible.

Una mala organización del texto y la falta de conexión entre las partes pueden hacer más difícil la comprensión, pero esto puede aminorarse si el lector cuenta con conocimiento a fondo sobre el tema del texto. Sin conocimientos previos, incluso los textos bien escritos y organizados pueden resultar difíciles. La interpretación de fondo y organización del texto son sumamente importantes para la comprensión (Husen, 1991).

3.3.2.1. Características de los textos.

Para Husen (1991), los textos presentan tres características principales:

- a) Cohesión: corresponde a la estructura interna del texto, es decir, una estructura que enlaza las diferentes frases por distintos mecanismos como el uso de referencias, repeticiones, elipsis, etc.
- b) Contenido: es el mensaje en sí, que puede dividirse en acontecimientos (los personajes) y las cosas que les suceden) y no acontecimientos (escenario, antecedentes, información colateral e interpretación), dependiendo de la naturaleza del texto.
- c) Presentación: las diferentes formas de disponer y organizar la información. Si los estudiantes aprenden a reconocer éstas y otras características organizativas de un texto procesarán y recordarán mejor la información. Corresponde a la estructura externa del texto.

Otros autores (De la Torre y Dufío, 2005), además de la cohesión y la coherencia señalan como característica esencial del texto la adecuación, es decir la pertinencia del texto en términos de lenguaje, forma y contenido a la intención comunicativa del autor y al público a quien se dirige.

3.3.2.2. Tipo de texto:

Existen dos tipos principales de estructuras de texto: narrativo y expositivo. El texto narrativo plantea una trama o suceso y se encuentra presente en novelas y cuentos; el texto expositivo, también conocido como informativo, tiene como propósito informar o persuadir al lector acerca de diferentes tópicos, presentan datos o hechos organizados de acuerdo con un patrón específico. Dentro del texto expositivo pueden encontrarse subtipos de acuerdo a la manera en que está organizada la información y las relaciones que se establecen entre las ideas que presenta. Ambos tipos de texto cumplen una función importante en el ámbito escolar, ya que constituyen el medio a través del cual se obtiene información en las diferentes disciplinas académicas. (Gil y Cañizales, 2004).

Sin embargo los textos expositivos presentan mayor dificultad en su comprensión que los textos narrativos. Carretero (citado en Magallanes, 2005), explica este fenómeno señalando tres elementos:

- Los textos expositivos dan cabida a una terminología abstracta, con vínculos interrelacionados que requieren gran atención para ser interpretados.
- Son duros, basados en información específica, poco familiares para el lector,
- No presentan agentes que posibiliten la concreción y personalización de los hechos y datos expuestos, como los referentes espaciales, temporales.

Exceptuando los textos históricos, que no presentan las dos últimas dificultades, los textos expositivos en general, exigen a los lectores mayores esfuerzo en su comprensión que los narrativos.

3.3.2.3 Estructura y organización del texto.

El texto es considerado un “producto de la actividad humana, una unidad semántica e carácter social, que se estructura mediante un conjunto de reglas combinatorias de elementos textuales y racionales para manifestar la intención comunicativa del emisor” (Magallanes, 2005, p.7). Los textos tienen una estructura, una organización particular que establece relaciones entre los diferentes conceptos y tópicos tratados en el mismo texto. Esta estructura puede estar representada tanto por los elementos lingüísticos: signos, conectores, frases; y gráficos: organización física del texto: títulos, subtítulos, uso de imágenes, negritas, subrayados y otros indicadores.

De acuerdo con Gómez (1997), dentro del texto se pueden identificar los siguientes elementos de análisis:

- Títulos y subtítulos: anuncian el contenido del texto.
- Párrafos: es una parte identificable del texto caracterizada por comenzar con letra mayúscula y terminar con un punto y aparte. Está constituido por una oración principal y una serie de oraciones secundarias que desarrollan la idea principal. Debe tener unidad, cuando las oraciones secundarias se relacionan con la oración principal, y coherencia, que se refiere a la forma en que las oraciones

se relacionan entre sí de acuerdo a un orden o tipo de relación.

- Macroestructura semántica: es la representación global del significado de un texto o lo que denominamos resumen. Es la información que se considera esencial y puede ser reducida a una sola frase temática cuando el texto está bien elaborado.
- Superestructura esquemática: son las estructuras globales o patrones de organización del texto.

La estructura organizacional de un texto puede afectar la habilidad general de los niños para comprenderlo y posteriormente recordar la información. Identificar el patrón organizacional o estructural del texto es una estrategia para mejorar la comprensión del mismo (Gil y Cañizales, 2004; Gómez, 1997; Magallanes, 2005; Marzano, 1997). Los patrones de organización o estructura de los textos pueden ser:

- Descriptivo o listado simple: enumera rasgos o funciones, despliega una lista de características acerca de personas, lugares, cosas o eventos.
- Secuencia temporal o cronológica: describe y organiza una relación secuencial entre ideas o eventos y sus consecuencias. Refleja el paso del tiempo.
- Definición y ejemplo: analiza la definición de una palabra clave o concepto ilustrado con un ejemplo.
- Proceso / relación causa- efecto: organiza la información en una serie de pasos que llevan a un producto o resultado. Otro patrón de este tipo enfatiza la relación entre dos ideas o eventos, considerado uno como causa y otro como consecuencia o efecto.
- Comparación y contraste: describe las similitudes y diferencias entre dos o más tópicos, ideas o conceptos.
- Problema solución: presenta la interacción entre al menos dos factores, uno considerado como problema y otro como solución.
- Episodio: describe la organización de un pasaje relacionado con eventos

históricos específicos. La información incluye tiempo, lugar, personas, duración. Secuencia de eventos, causa y efectos del hecho.

- Generalización o principio: presenta planteamientos generales con ideas o ejemplos que sostienen dichos planteamientos.

La estructura del texto provee al lector de un esquema mental para categorizar y procesar lo que está leyendo, especialmente cuando el conocimiento del tema no es amplio. A través de la exposición frecuente a diferentes tipos de textos el lector podrá poco a poco reconocer o formar imágenes de esos patrones lo cual facilitará su comprensión. (Gil y Cañizales, 2004).

3.4. Los diferentes niveles de comprensión lectora.

Las necesidades lectoras existentes en la actualidad exigen una mayor flexibilidad y capacidad en los lectores, pues deben enfrentar una mayor cantidad de textos, tópicos diferentes, autores y contextos de culturas distantes, nuevos soportes, géneros, etc. Esta naturaleza cambiante y compleja obliga a desarrollar en el lector habilidades no sólo de comprensión, sino de criticidad o comprensión crítica, (Cassany, 2004).

Existen diferentes niveles de comprensión lectora: el nivel literal es la comprensión de lo que dicen las líneas de un texto de manera explícita; el nivel inferencial se refiere a la comprensión de lo que se dice entre líneas, de lo que no está explícito, información que está dispersa en el texto, anidada (subyacente, oculta) e inclusive que se encuentra fuera de él, pero que a través de procesos de deducción e inducción puede ser inferido (son las inferencias, ironía, doble sentido).

Existe un tercer nivel de comprensión llamado por algunos autores crítico o evaluador, en el cual el lector es capaz de interpretar lo que hay detrás de las líneas, este nivel se refiere a la comprensión de la ideología o postura del autor, de su línea argumentativa o punto de vista; es el sesgo que el escritor le da al texto, (Cassany, 2004, Luceño, 2000). Este nivel implica evaluar la construcción y adecuación de los textos, exige al lector utilizar todos sus conocimientos y habilidades textuales y del contexto.

Un lector capaz de alcanzar los diferentes niveles de comprensión es un lector capaz de

asumir una postura crítica y fundamentarla, capaz de tomar decisiones informadas, y poco susceptible a la manipulación. La comprensión crítica está íntimamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico.

“Las concepciones actuales del proceso de lectura y el punto de vista de que la lectura crítica y el pensamiento crítico están estrechamente relacionados llevan a la conclusión de que se puede y se debe enseñar a los lectores más jóvenes a leer de forma crítica” (Husen, 1991, p. 3569)

Desde la perspectiva de la comprensión crítica, todos los textos, aún aquellos que hacen hincapié en la objetividad, son textos situados, es decir son escritos por un autor en particular, con un contexto histórico y geográfico, bajo determinadas circunstancias y con propósitos específicos y necesariamente presentarán el sesgo de estas particularidades. De ahí la importancia de que los lectores desarrollen habilidades de comprensión ante los textos y asuman una postura crítica ante ellos.

3.5. Factores que influyen sobre el desarrollo de la comprensión lectora.

La lectura es un proceso en el que inciden multitud de factores de diversa índole, estos factores han sido motivo de diferentes investigaciones. Entre los factores que influyen sobre la adquisición de la comprensión lectora se encuentran:

3.5.1. Disposición para la lectura.

Según Husen (1991), la disposición para la lectura es un estado de madurez general que permite que los niños enfrenten sin demasiada dificultad el aprendizaje de la misma. Entre los factores que se consideran como antecedentes importantes para el éxito en el aprendizaje de la lectura según diversos autores, se encuentran: nivel cognitivo, el dominio de la lengua hablada, capacidad de discriminación visual, índices de salud, agudeza visual y auditiva, lateralidad, madurez emocional y social.

Las investigaciones de los años 60 y 70 condujeron a modificaciones en enfoques sobre el tema de disposición para la lectura. Se determinaron numerosas habilidades que se consideraban requisitos previos para el aprendizaje de la lectura, además de factores

como el dominio del lenguaje, la agudeza visual, la direccionalidad, ahora también se consideran importantes otros factores como el discernimiento auditivo, capacidad de dividir el discurso en palabras y las palabras en sus componentes (segmentación léxica y conciencia fonológica), el enriquecimiento conceptual en relación con la terminología relativa a la lectura y la facilidad para reconocer y nombrar las letras (velocidad de denominación).

3.5.2. Contexto sociocultural

Los niños construyen muchos de sus conocimientos en la interacción con las personas más cercanas a él, mucho antes de ingresar a la escuela. Estas experiencias desarrollan en los niños una serie de habilidades y de esquemas acerca del mundo que le rodea, incluyendo el contacto con los libros y la lectura.

Cuando el niño entra en la escuela y se enfrenta al lenguaje escrito, en realidad se encuentra con algo ya conocido del cual sabe muchas cosas. Para el niño el aprendizaje fundamental es que lo escrito transmite un mensaje, una información y que el puede leerlo. En la adquisición de este conocimiento tienen una función importantísima las experiencias de lectura del niño en el seno de la familia. Más allá de que se promueva el uso de los libros y la disposición de los padres a adquirirlos y a leer, el hecho de que lean a sus hijos relatos e historias y la conversación posterior en torno a los mismos parece tener una influencia positiva en el posterior desenvolvimiento de éstos con la lectura. (Castillo & Luna, 2002., Solé, 1992).

Existe suficiente evidencia para considerar que el contexto sociocultural es un factor que influye específicamente en el desarrollo de la lectura. Más que la presencia de materiales de lectura (que es un factor importante), al parecer es el tipo de interacciones que los adultos y los niños tienen con estos materiales y que son modeladas en el hogar lo que favorece el desarrollo de la competencia lectora. “Existen diferencias cualitativamente considerables en las interacciones que los adultos tienen con los niños cuando usan material escrito, según la escolaridad del cuidador y las condiciones socioeconómicas que rodean al niño” (Castillo & Luna, 2002, p. 401).

Según este estudio, existe una mayor tendencia a leerles a los niños y a edades más

tempranas en las familias de clase media urbana que en las de clase baja urbana y del medio rural.

El desempeño lector y el léxico de los lectores en las familias de clase media es mejor que en el de las clases bajas, lo cual influye sobre los modelos que los niños adquieren.

Por otra parte, los libros que están presentes en los hogares tanto del medio rural como clase baja urbana, son principalmente los libros de texto de SEP, mientras que en los hogares de clase media urbana hay presencia de mayor variedad de materiales escritos, lo cual proporciona a los niños experiencias más variadas con diferentes tipos de materiales escritos..

3.5.3. Desarrollo del lenguaje:

El grado en que un niño domina el lenguaje determina en gran medida su éxito en el aprendizaje, pues para entender el lenguaje hablado o escrito, los niños requieren entender el significado de las palabras y expresiones; estar familiarizados con la estructura de las oraciones y su significación y conocer el significado de los patrones de entonación (Allende y Condemarín, 1993, Mayoral y Peredo, 2004).

Varios estudios indican que el desarrollo de varias habilidades del lenguaje como la habilidad de denominación, el vocabulario, la conciencia fonológica han resultado ser predictores del éxito en actividades de lectura posteriores (Allende y Condemarín, 1993).

Para lograr el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura, el niño necesita usar bien el lenguaje y además poder manipularlo y reflexionar sobre él, esto es lo que le permite pensar sobre una palabra, sobre un sonido, aislarlos y diferenciarlos. “necesita haber desarrollado una cierta conciencia metalingüística para comprender los secretos del código.” (Solé, 1992, p.52).

La potencialidad de la lectura hecha por otros reside en que contribuye a familiarizar al niño con la estructura del texto escrito y con su lenguaje, cuyas características de formalidad y descontextualización lo distinguen del oral.

3.5.4. Aspectos emocionales.

Para que una persona se involucre en una actividad de lectura debe sentirse capaz de realizarla, capaz de leer, de comprender, de otra manera lo que puede ser un reto se convierte en una carga y provoca el desánimo, la desmotivación y el abandono. En los lectores principiantes que tienen dificultades se genera una expectativa de fracaso que es difícil superar a menos que se cuente con una intervención adecuada de los maestros o adultos para mediar y facilitar la tarea. En este sentido las interacciones de los adultos que modelan y guían las experiencias de lectura son fundamentales.

La tarea de lectura debe ser motivadora por sí misma: es decir, el contenido debe suscitar conexiones con los intereses de la persona que tiene que leer, y la tarea en sí, debe tener un sentido, responder a un objetivo.

Para Solé (1992), leer es comprender, y comprender es todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector. El lector debe encontrar sentido a la actividad de lectura, conocer qué va a leer y para qué, para que realice el esfuerzo cognitivo que supone leer.

“las razones para leer varían de acuerdo con las necesidades individuales y otros factores como la edad, los antecedentes culturales, el nivel de educación, el estatus social y los valores religiosos y políticos. Además de la automotivación para la lectura, frecuentemente la motivación la proporcionan miembros de la familia, amigos, compañeros, profesores, bibliotecarios y la sociedad en general” (Husen, 1991, p.3572).

La necesidad de información es uno de los motivos principales para leer tanto para los niños como para los adultos, pero también se lee por placer. Diversos estudios muestran que lectores de diversa edad y grado de experiencia leen por la satisfacción que les proporciona la lectura (Husen, 1991).

3.5.5. Condiciones para la comprensión lectora.

De acuerdo con Solé (1992), en la perspectiva cognoscitiva / constructivista existe un acuerdo generalizado sobre la lectura, que considera que cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión del texto es producto de tres condiciones:

- Claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. En otros términos se refiere a la significatividad lógica del contenido que hay que aprender.
- El grado de conocimiento previo pertinente que el lector posee para el contenido del texto. En términos de aprendizaje significativo esta condición se refiere a la significatividad psicológica.
- De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión del texto y detectar los posibles errores o fallos de comprensión. estas estrategias son las responsables de que el lector pueda construir una interpretación para el texto y que el lector sea consciente de lo que entiende y de lo que no entiende.

3.6. Modelos de enseñanza para la comprensión lectora.

En un esfuerzo por sistematizar las aportaciones de las investigaciones y organizarlas en una secuencia didáctica, diversos autores han formulado modelos de enseñanza para la comprensión lectora. Algunos de estos modelos son:

3.6.1. Modelo de enseñanza directa

Bauman, (en Solé 1992, p. 78 y 79) en una perspectiva denominada enseñanza directa o instrucción directa, presenta un método de cinco etapas de enseñanza de la comprensión lectora:

1. introducción: se les explica a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en que les van a ser útiles para la lectura.
2. ejemplo: se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
3. enseñanza directa: el profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero el profesor está a cargo de la enseñanza.

4. aplicación dirigida por el profesor. Los alumnos ponen en práctica la habilidad aprendida bajo el control y supervisión del profesor.
5. práctica individual: el alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

En esta perspectiva, que se ubica en un paradigma de investigación educativo que recibe el nombre de “proceso/producto” no son tomados en cuenta de manera explícita los procesos internos propios de los alumnos (como la activación de conocimientos previos, establecimiento de relaciones con la nueva información, la atribución de significados, etc.) el riesgo de este modelo es la aplicación incorrecta y rígida, y el aprendizaje de habilidades aisladas.

3.6.2. Modelo de Collins y Smith.

Presentan un modelo para la enseñanza de la comprensión lectora que se puede realizar a lo largo de tres fases (citados por Solé, 1992, p. 77). En la primera fase se da el modelado, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura; lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto, comenta las dudas que encuentra y la forma en que resuelve los fallos de comprensión.

A la fase de modelado sigue la de participación del alumno. En ella se pretende que de una forma más dirigida por el profesor- y progresivamente dando mayor libertad, el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos. La idea de participación guiada y construcción conjunta se hacen evidentes en esta fase.

Por último la fase de lectura silenciosa, en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a cabo con ayuda del profesor: dotarse de objetivos, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo detectar y compensar fallos de comprensión.

De acuerdo con Collins y Smith igual que en otros contenidos académicos, el dominio de las estrategias de comprensión requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.

3.6.3. Modelo de Enseñanza Recíproca

Otra propuesta es la de Palincsar y Brown (en Marzano, 1997; Solé, 1992). Las autoras suponen que incluso cuando los alumnos son instruidos en el uso de estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. Esto se debe a que en los programas tradicionales de enseñanza el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se pide pero sin comprender el sentido, lo cual nos refiere a que no aprende significativamente.

Proponen el modelo de enseñanza recíproca, en que el alumno debe tomar un papel activo. El modelo fue diseñado para enseñar a usar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos: formular predicciones, plantearse preguntas, clarificar dudas y resumir. Se basa en la discusión sobre el fragmento que se trata de comprender, discusión dirigida por turnos por los distintos participantes.

En esta perspectiva el maestro asume un papel esencial, ofrece un modelo experto a los alumnos, ayuda a mantener los objetivos de la tarea centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias a enseñar y finalmente supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, en un proceso dirigido a que estos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente.

Comparación entre modelos

Los tres modelos presentados parten del supuesto de un proceso de construcción social de la comprensión lectora. En los tres modelos se enfatiza la interacción social, y el maestro ejerce un papel esencial como modelador y mediador de las estrategias; pero mientras en los dos primeros el maestro es un agente más protagonista, en el modelo de enseñanza recíproca, se privilegia la participación entre pares, por lo cual se exige a los alumnos una participación más activa.

En los tres modelos se espera que los alumnos asuman de una manera gradual la autonomía en los procesos de comprensión lectora. Los modelos de Bauman y de Collins y Smith, presentan un esquema general aplicable a la enseñanza de diversas estrategias. El modelo de Brown y Palincsar hace hincapié sobre estrategias específicas. Por otra parte el modelo de Collins y Smith retoma la parte de los procesos internos que

realiza el lector pues pide que el maestro explicita los procesos internos que realiza al leer, lo cual es un elemento que no aparece en los otros dos modelos.

Los tres modelos pueden integrarse y manejarse en una secuencia en la cual, el maestro:

- 1° Explica los propósitos de la lectura o de la actividad.
- 2° Modela de manera explícita la estrategia a trabajar y verbaliza los procesos internos que realiza mientras aplica la estrategia.
- 3° Solicita a los alumnos la realización de la estrategia, guiados por el profesor.
- 4° Puesta en práctica de la estrategia por parte de los alumnos, dirigidos por un compañero y acompañados por el profesor.
- 5° Realización individual de la estrategia.

3.7. Estrategias de comprensión lectora

Una estrategia es una herramienta para asimilar, refinar y usar el contenido. Stahl (2004) propone en su estudio, el uso de la instrucción explícita para desarrollar en los niños de primaria estrategias de comprensión que puedan ser transferidas a otros contextos. La enseñanza de estrategias de comprensión implica la enseñanza de conocimiento declarativo (qué es la estrategia), el conocimiento procesal (cómo se usa) y conocimiento condicional (cuándo o bajo que condiciones es conveniente su uso). La enseñanza de estrategias debe considerar también un relevo gradual de la responsabilidad en el uso de la estrategia por parte del alumno.

Entre las estrategias para desarrollar la comprensión citadas en la literatura se encuentran:

3.7.1. Preguntas relacionadas con la estructura del texto.

Al participar en actividades de lectura, la comprensión en la escucha de los preescolares se incrementa cuando se incluyen preguntas acerca de los elementos de la estructura de la historia antes y después de leer (Marrow, citado en Stahl, 2004). También encontró que la comprensión de los preescolares se incrementa cuando se les entrena en evocar la

historia a partir los elementos de la estructura de la misma: personajes, inicio, problema, resolución...

Bauman y Bergeron (en Stahl, 2004), señalan que el entrenamiento en los mapas de las historias influye en la habilidad de los alumnos de los primeros grados para identificar los principales elementos de una historia y su habilidad para formular preguntas acerca de la misma.

3.7.2. La identificación de la estructura del texto y su patrón de organización:

Como se mencionó anteriormente la estructura del texto provee a los lectores de un esquema que facilita o dificulta la comprensión del mismo. Parte del proceso de enseñar comprensión implica enseñar a los niños que los textos tienen diversas estructuras y que la forma en que un texto está organizado ayuda a predecir la información que contiene (Gómez, 1997).

Habilitar a los niños en identificar los diferentes tipos de texto y sus patrones de organización es una estrategia considerada efectiva para incrementar la comprensión lectora (Gil y Cañizales, 2004; Magallanes, 2005; Stahl, 2004).

La mediación de esta estrategia implica la familiarización del lector con los patrones de organización, usando un material de lectura significativo, que facilite la identificación de los patrones. De acuerdo con Gil y Cañizales se pueden identificar ocho tipos de patrones organizacionales en los textos, los cuales pueden ser representados de manera visual a través de organizadores gráficos o mapas. A cada tipo de estructura le corresponden diferentes tipos de preguntas y de organizadores gráficos (Marzano, 1997)

- Descriptivo o listado simple.
- Secuencia temporal o cronológica.
- Definición y ejemplo.
- Proceso / relación causa- efecto.
- Comparación y contraste.
- Problema solución.

- Episodio.
- Generalización o principio.

3.7.3. La generación de preguntas como estrategia cognitiva.

Las investigaciones realizadas señalan que la generación de preguntas por parte de los propios lectores influye positivamente en la comprensión lectora. Existe evidencia que señala que la generación de preguntas por parte de los propios lectores, en lugar de que sean los maestros o los mismos textos, incrementa la comprensión. Sin embargo este recurso es poco usado en los salones de clase (Taboada, 2006).

La estrategia de generación de preguntas se define como “la generación de preguntas por parte del lector sobre un tema o área del conocimiento”. En esta estrategia los conocimientos previos juegan un papel fundamental, al formular una pregunta el estudiante no sólo señala o evalúa lo que sabe y lo que no sabe, sino que también expresa un deseo o intención de saber o aprender sobre ese tema.

El tipo de preguntas formuladas por los alumnos puede ayudar a identificar los niveles de comprensión logrados por los estudiantes (Taboada, 2006). Las preguntas pueden generarse antes, durante y después de la lectura. Además permite atender los distintos tipos de textos pues diferentes géneros conducen a diferentes tipos de preguntas. El lector debe aprender no sólo a hacerse preguntas, sino a distinguir distintos tipos de preguntas.

3.7.4. Estrategia de pregunta, respuesta relación:

De acuerdo con Stahl, (2004), esta estrategia ayuda a los estudiantes a pensar acerca del tipo de preguntas generadas por los maestros o ellos mismos. Se describen cuatro tipos de preguntas: Right, las respuestas se encuentran explícitas, en el mismo texto, en una afirmación; putting it together, las respuestas pueden encontrarse a través de las diferentes secciones del texto; Author, requiere que el lector infiera significados del texto que no están explícitos; y por último “On my Own”, preguntas cuya respuesta depende de la propia experiencia y del conocimiento del lector.

En Marzano (1998), encontramos la misma estrategia desarrollada por Raphael y Pearson, con una modificación. Consiste en hacer a los alumnos tres tipos de preguntas acerca de los materiales leídos: obvias, son las que están explícitas en el texto; piensa y busca, requieren que el lector identifique información que está presente en el texto pero no ligada directamente a la forma de preguntar, y preguntas propias, las cuáles requieren que el lector busque en su propia experiencia y conocimientos.

3.7.5. Estrategia SQA

Desarrollada por Dona Ogle (en Marzano,1998), consiste en solicitar a los alumnos que antes de leer o enfrentar un conocimiento nuevo, identifiquen lo que quieren saber del tema (S); después se hagan preguntas acerca de lo que quieren saber sobre el tema (Q), y finalmente después de leer, identifiquen lo que aprendieron. Esta estrategia favorece la activación de los conocimientos previos, la formulación de objetivos para la lectura y la focalización de la atención durante la misma y finalmente la recapitulación de lo aprendido a través de un proceso de autorregulación.

3.7.6. Identificación de ideas principales:

Las ideas principales dependen de los objetivos que se pretende lograr mediante la lectura del texto. Desde el punto de vista del alumno la idea principal estará en consonancia con los objetivos que debe conseguir. Para encontrar las ideas principales se pueden usar diferentes estrategias (Solé, 1992, p.31)

- La supresión u omisión de los contenidos del texto que se consideran triviales, repetitivos o redundantes en función de los objetivos.
- La sustitución de conjuntos de conceptos o hechos o acciones por un concepto supraordinado que los incluya
- La selección o creación de la frase –tema o síntesis de la parte más interesante del texto para los objetivos que determinan su lectura.

Un texto bien construido tiene una idea principal en cada párrafo, con ideas secundarias

que desarrollan esa idea principal (Gómez, 1997).

3.7.7. Elaboración de resúmenes.

Resumir es un proceso de reducción de una gran cantidad de información a unas cuantas oraciones. Implica la identificación de las ideas principales de un texto y su organización posterior en un texto escrito. Para enseñar esta estrategia Marzano (1997) propone los siguientes pasos:

- Eliminar la información redundante o accesorio.
- Reducir la información de listas o series refiriéndose a ellas con un solo término o frase que los englobe.
- Buscar generalizaciones que puedan abarcar grandes bloques de información.

3.7.8. Elaboración de preguntas de diferente nivel.

El tipo de preguntas que se hace a los alumnos activa diferentes procesos cognitivos en ellos. Según Luceño (2000) las preguntas pueden clasificarse obedeciendo a diferentes criterios, uno de ellos el tipo de respuesta que se suscita en el alumno. De acuerdo con esta taxonomía se pueden encontrar preguntas de nivel literal, inferencial y crítico o evaluador.

Las preguntas de tipo literal piden que el lector localice información explícita en el texto. Las preguntas coinciden con la forma en que se presenta la información. Son preguntas que activan la memoria.

Las preguntas de tipo inferencial exigen que el lector realice inferencias de tipo inductivo o deductivo para identificar la información requerida. La información se encuentra dispersa u oculta en el texto. El lector tiene que realizar procesos de análisis y síntesis para integrar la respuesta.

El nivel crítico o evaluador implica el uso de los conocimientos que el lector tiene sobre el tema, el autor y su contexto, así como sobre la organización de los textos. En este

nivel el lector es capaz de identificar la línea argumentativa del autor y el sesgo que le da a su obra. El lector interactúa con el autor.

La clasificación presentada por este autor, coincide con otros autores, en cuanto a los niveles de comprensión lectora; pero en este caso enfocada al tipo de preguntas y su relación con las respuestas. En este último punto encuentro una analogía con lo leído anteriormente en Ana Taboada respecto a la autogeneración de preguntas. Ambos autores coinciden en que se aprende más haciendo preguntas que contestándolas y que el tipo de preguntas elaboradas por los lectores da cuenta del nivel de comprensión alcanzado.

3.7.9. La lectura como estrategia de aprendizaje.

El proceso de lectura se puede conceptualizar en tres fases: antes, durante y después de leer. Marzano (1997), propone una estrategia en la cual se proponen diferentes actividades para cada etapa de la lectura. No es necesario realizar todas las actividades en cada fase pero sí es pertinente emplear por lo menos una, de acuerdo al material y propósitos de la lectura.

Antes de leer:

- Identificar lo que se sabe sobre el tema.
- Escribir preguntas específicas que sería importante contestar.
- Realizar predicciones acerca de lo que se encontrará en el texto.

Durante la lectura:

- Generar imágenes mentales acerca de lo que se está leyendo.
- Resumir ocasionalmente lo que se acaba de leer.
- Tratar de responder a las preguntas que se plantearon antes de la lectura.
- Confirmar o corregir las predicciones realizadas.

Después de la lectura:

- Hacer un resumen acerca de lo leído
- Buscar una aplicación o forma de utilizar la información que se leyó.

Consideraciones acerca de la enseñanza de estrategias de lectura

Todas las estrategias de lectura señaladas anteriormente, son esquemas que pueden emplearse de manera flexible, que se adaptan a diferentes momentos de la lectura y que requieren ser enseñadas de manera explícita, ser demostradas para después pedir a los alumnos su práctica y de manera gradual su responsabilidad y autonomía en su uso. En ellas se activan los procesos cognitivos del lector como son los conocimientos previos, la formulación de objetivos, la autorregulación, elaboración de predicciones e inferencias. La mediación del maestro y de los compañeros es condición indispensable para la adquisición de las estrategias, pues el aprendizaje de la comprensión es una construcción social.

3.8. El papel de la escuela en el desarrollo de la comprensión lectora.

El papel de la escuela en el desarrollo de la comprensión lectora es incuestionable. Hernández R. y Balderas G. (2002) señalan que la finalidad última de la enseñanza de la lectura debe ser la mejora en la comprensión y de la lectura crítica de los textos a los que los estudiantes deben enfrentarse tanto dentro como fuera de la escuela. Carrasco (2003), considera que la comprensión se enseña, se puede enseñar y que es una tarea prioritaria de la escuela enseñarla y desarrollarla.

Solé (1992), considera que el problema de la enseñanza de la lectura no depende del método de adquisición, sino de la conceptualización misma de lo que es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular de la escuela y los medios que se emplean para favorecerla y por supuesto de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla.

La lectura y específicamente la comprensión lectora se pueden considerar como un objeto de conocimiento o como un instrumento para el aprendizaje.

3.8.1. La lectura como objeto de conocimiento.

Cuando la lectura es considerada como un objeto de conocimiento, su tratamiento en la escuela suele ser más limitado, pues con frecuencia su instrucción explícita se limita al dominio de las habilidades de decodificación. “La literatura revisada indica que las intervenciones dirigidas a fomentar estrategias de comprensión- activar conocimientos previos , establecer objetivos de lectura, clarificar dudas, predecir, establecer inferencias, autocuestionar, resumir, sintetizar, etc. son muy poco frecuentes”. (Solé, 1992, p. 37). Desde esta perspectiva la enseñanza de la comprensión se reduce a una estrategia de evaluación (responder preguntas).

Sin embargo es evidente que los objetivos de la educación primaria son mucho más amplios y pretenden que al finalizar esta etapa los niños puedan leer textos acordes con su edad en forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance para resolver las dificultades que implica el texto: establecer inferencias, conjeturas, releer el texto, preguntar al maestro, se espera que tengan preferencias en la lectura y que puedan expresar opiniones propias sobre lo leído. Un objetivo importante es que los niños puedan empezar a usar la lectura con fines de información y aprendizaje.

3.8.2. La lectura como medio para el aprendizaje.

A partir del ciclo medio en la escuela, la lectura es uno de los medios más importante para la consecución de nuevos aprendizajes; a medida que se avanza en la escolaridad aumenta la exigencia de una lectura autónoma que es controlada por los maestros a través de cuestionarios o fichas. En la escuela se da énfasis a la lectura en dos sentidos:

- Mejorar en la habilidad y progresivamente familiarizarse con la literatura y adquirir el hábito de la lectura (que les guste leer).
- Servirse de la lectura para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje (aprender leyendo)

Esto implica la necesidad de enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje y a cuestionar la creencia de que una vez que el niño aprendió a leer, ya puede leerlo todo y también leer para aprender. Si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente

y también a aprender a partir de la lectura, le facilitamos el que aprenda a aprender en forma autónoma en una variedad de situaciones (Solé, 1992).

Aprender de acuerdo con la visión constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, “equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje” (Solé, 1992, p. 44). Cuando nos enfrentamos a un texto del cual pretendemos aprender algo, revisamos nuestros conocimientos previos, a medida que leemos podemos encontrar información que amplía, modifica o contradice lo que ya conocemos, establecemos nuevas relaciones con otros conceptos...esta reorganización del conocimiento anterior, que nos permite relacionarlo con conceptos nuevos es el aprendizaje. Cuando no se produce ninguna reorganización, no hay ampliaciones, modificaciones o conexiones entre conceptos, no hay aprendizaje.

Por un lado se encuentra el alumno con su carga de experiencias y conocimientos previos, con su estructura cognitiva y una disposición o actitud frente a la tarea; por otro lado se encuentran los materiales escritos, el texto que presenta una organización y forma particular de presentar la información. Cuando las condiciones y recursos del lector le permiten comprender e integrar la información nueva, se habla de significatividad psicológica y si esta información presente en el texto posee cierto grado de claridad y coherencia, es decir se entiende, hablamos de significatividad lógica (Díaz Barriga, 1998).

Son necesarias ambas condiciones para lograr el aprendizaje aunadas a una tercera condición indispensable que es la disposición del lector (o motivación) y esto se da en la medida que el lector encuentra sentido a la tarea de leer (Solé, 1992).

Existe un continuo entre aprender a leer y leer para aprender, y cuando leer implica comprender, leer se convierte en un instrumento para aprender significativamente. Solé, señala que “cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos” (1992, p. 46).

Vale la pena agregar una consideración más a la función de la escuela en el desarrollo de la comprensión lectora, no se trata sólo de enseñar estrategias, sino también de cuidar el componente afectivo de la lectura: no sólo se trata de que los alumnos comprendan mejor, sino también de que disfruten leer.

3.8.3. Métodos de adquisición de la lectoescritura y su relación con la comprensión.

Determinar cuál era la mejor manera de enseñar a leer a los niños fue un tema de controversia durante muchos años. En Estados Unidos y en Inglaterra la investigación y la práctica tendían a acentuar el énfasis sobre la “decodificación” (llamada también métodos fónicos) o sobre el “significado” (llamado también método global). (Husen, 1991).

Una investigación dirigida por Chall (citado en Husen, 1991), descubrió que el énfasis en la decodificación producía mejores resultados que los enfoques que daban importancia al significado durante el tercer curso (edad 8-9), no solamente en aspectos de reconocimiento de palabra y decodificación sino también en la comprensión de la lectura silenciosa. La investigación también señaló que una temprana y sistemática enseñanza de la fonética entrañaba mejores resultados en la lectura que la enseñanza más tardía y menos sistemática.

Estudios posteriores refrendaron estos resultados aunque también señalaron variaciones locales independientemente del método, que tienen que ver con factores como el profesor, el nivel adecuado de dificultad y un enfoque reflexivo además del énfasis en el código. Goodman (1977) y Smith (1978) (citados en Husen, 1991) han hecho severas críticas a este enfoque a pesar de la evidencia presentada por la investigación. Argumentan que la enseñanza de la fonética es innecesaria para el aprendizaje de la lectura y puede ser un distractor.

“Otros autores sugieren que un impedimento para una eficiente comprensión de la lectura es la falta de automaticidad en la decodificación de palabras”. (Husen, 1991, p.3578) Estos autores sugieren que sólo a través de la práctica puede adquirirse esa automaticidad y consecuentemente una buena comprensión

Otra perspectiva considera que la lectura es un proceso de desarrollo con etapas características. Para esta perspectiva, la enseñanza por decodificación se contempla como una primera etapa en la adquisición de la lectura, seguida por una etapa en la cual la habilidad del niño para decodificar se practica sobre un material de lectura, cuyo

contenido ya es conocido, con el propósito de desarrollar fluidez en la decodificación del texto. Una vez que el niño haya logrado un adecuado nivel de fluidez, está entonces capacitado para aprender nueva información por medio de la lectura. Esta propuesta sugeriría el énfasis en la decodificación. Este aprendizaje de la decodificación no debe considerarse como un fin en sí, sino como parte de un proceso conductor hacia la lectura fluida y flexible de textos conexos complejos (Chall, 1983, en Husen, 1991).

De acuerdo con la postura de Solé (1992), ninguna de las posturas es adecuada si es exclusiva. El niño aprende en la medida que es capaz de utilizar integralmente diversas estrategias, y todas esas estrategias deben ser enseñadas. Tanto las estrategias de beneficiarse del contexto para inferir el significado de una nueva palabra como la experiencia en la correspondencia del sonido.

La enseñanza de estrategias para acceder al texto no es un fin en sí misma, sino un medio para que el niño pueda interpretarlo; y por otra parte, en la lectura, el significado y la decodificación se encuentran siempre presentes, pero su peso es diferente en diversos estadios de la lectura. Mientras que en el lector experto las habilidades de decodificación se han automatizado, y sólo se hacen conscientes en algunas ocasiones, en los lectores principiantes se hace uso de dichas habilidades con gran frecuencia.

El uso eficaz de la decodificación exige que pueda combinarse la información procedente de las reglas de correspondencia, con la información procedente del texto y del conocimiento previo del lector (Solé, 1992).

3.9. Implementación de estrategias para desarrollar comprensión lectora.

La comprensión lectora es una habilidad que puede y debe ser enseñada en las aulas de manera explícita. Al ser una construcción social, requiere de la participación e interacción con otros; los profesores son los agentes encargados de construir y proporcionar los andamiajes necesarios para que los niños puedan acceder al dominio de esta competencia. Actualmente la enseñanza de la comprensión lectora se centra en tres aspectos o componentes del acto lector: las características del texto, las estrategias o recursos del lector y la interacción entre ambos.

“En consecuencia, la enseñanza de la comprensión de textos se concentra en la actualidad en las características del texto, los recursos del lector y la interacción entre estos dos elementos.” (Husen, 1991, p.864).

Desde la perspectiva constructivista, la enseñanza es entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Solé (1992, p.75-76), desarrolla varias ideas desde esta perspectiva aplicándola a la enseñanza de la lectura:

- La situación educativa es considerada “como un proceso de construcción conjunta (...) a través del cual el maestro y el alumno pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor...”
- “El profesor ejerce una función de guía (Coll, 1990), en la medida que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas...” y que se traducen en los objetivos y contenidos del programa. Este proceso de construcción conjunta se caracteriza por lo que Barbara Rogoff denomina participación guiada (citada en Solé, 1992). La participación guiada supone una situación educativa en la que se ayuda al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le resultará necesario para abordar la situación. El alumno cuenta con una visión de conjunto o una estructura general facilitada por el profesor desde el principio.
- La buena enseñanza se sitúa un poco más arriba del nivel actual del alumno y asegura la interiorización de lo que se enseñó y su uso autónomo por parte del alumno. Esta reflexión hace referencia al concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky.

La lectura y la escritura son procedimientos; para enseñar procedimientos es necesario mostrarlos, como condición previa a su práctica independiente (Marzano, 1997). Se trata de ofrecerle al niño las técnicas que utiliza el maestro cuando lee y escribe, de modo que pueda apropiarse de ellas progresivamente.

El aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para comprender los textos requiere una intervención explícita dirigida a dicha adquisición. Se adquieren dentro de

una actividad social de construcción conjunta y son procesos que requieren un desarrollo a través de toda la escolaridad. (Carrasco, 2003; Mayoral y Peredo, 2004; Pullen, 2005; Solé, 1992; Stahl, 2004);

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? básicamente porque como cualquier otro conocimiento requieren ser enseñadas, en especial en aquellos alumnos que presentan desventajas por otros factores. Rinaudo y otros (2002), señalan que una mayor escolarización no necesariamente implica mayor uso de estrategias de aprendizaje, sin embargo el uso de estrategias cognoscitivas parece estar asociado a la facilitación de los aprendizajes.

El uso de estas estrategias es inconsciente en los lectores expertos y solo emergen cuando hay obstáculos que nos implican la realización de ciertas acciones, como releer, examinar las afirmaciones, etc. esto nos hace ser conscientes de nuestra propia comprensión.

Los niños que utilizan estrategias de comprensión, comprenden y recuerdan mejor la información que ellos leen. (Stahl, 2004). Esto sugiere la conveniencia de enseñar de manera intencional estrategias de comprensión a los niños, en especial a aquellos que por diferentes factores no las han desarrollado de manera natural y se encuentran en desventaja.

Coincidimos con Mayoral y Peredo (2004), al señalar que las habilidades textuales son “educables”, es decir no derivadas del desarrollo madurativo y en el papel preponderante del profesor en la guía y regulación del aprendizaje para que los niños aborden de manera autónoma los textos.

3.10. El enfoque sociocultural como marco de análisis de las prácticas docentes

Retomando la idea anterior surge de nueva cuenta la relevancia que tiene el proceso de enseñanza - aprendizaje en la adquisición de estas competencias. Desde esta perspectiva, el paradigma sociocultural, nos aporta nuevos elementos a partir de los cuales se pueden analizar las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora.

Tharp y Gallimore, (1988), señalan que el concepto de ZDP acuñado por Vygotsky, aporta una nueva perspectiva desde la cual se puede abordar la enseñanza de cualquier habilidad considerada relevante para el alumno. La ZDP nos indica la distancia entre lo que un niño puede hacer por si solo (nivel de desarrollo real) y lo que puede hacer con la asistencia de otro (desarrollo próximo). La buena enseñanza ocurre en esa zona de desarrollo, asistiendo al aprendiz y ayudando a través de diversos medios de asistencia a que se ejecuten las tareas.

Esta asistencia a la ejecución es lo que se denomina enseñanza y puede ser efectuada por los maestros o por los compañeros más capaces. Una característica importante de esta asistencia al alumno es la adecuación del experto, en este caso el maestro o compañero más capaz a la ejecución del alumno en un proceso de ayuda responsiva.

Es a través de la evolución por la ZDP que los niños se apropian de los objetos culturales de la sociedad.

Haywood, (1987), señala que el funcionamiento cognoscitivo deficiente obedece a la falta de experiencias de aprendizaje mediado (EAM), otro concepto derivado del enfoque sociocultural. Por experiencia de aprendizaje mediado entendemos las interacciones que ocurren entre los niños (sujetos más inexpertos) y los adultos (sujetos más capaces), esta interacción tiene la intención de mediar a los niños el significado del mundo que les rodea. Dicho en otras palabras tiene la función de ayudar a que los niños adquieran las funciones cognoscitivas fundamentales y necesarias para aprender y dichas experiencias de aprendizaje mediado para ser efectivas deben ocurrir en la ZDP. Esto viene a modificar la idea existente en cuanto a que el aprendizaje depende exclusivamente de las capacidades de los alumnos y por lo tanto poco se puede hacer para mejorar los desempeños de los estudiantes.

El paradigma sociocultural retoma el papel primordial que tiene la buena enseñanza en la adquisición y desarrollo de las habilidades cognoscitivas de los alumnos, y se aleja de la visión que sitúa al alumno en una posición pasiva de mero receptor; por el contrario, enfatiza la interacción existente entre el maestro y los alumnos como sujetos activos del proceso de aprendizaje y desarrollo.

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el presente capítulo se describen las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de 1° y 2° grado de primaria de un colegio privado, para desarrollar comprensión lectora en sus alumnos. A través de la descripción y análisis de las prácticas docentes se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación planteada:

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas por los maestros de 1° y 2° grado de primaria para desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos y en qué supuestos teóricos las sustentan?

A partir de los datos recabados se identifican dos grandes categorías de análisis:

- 1** Las conceptualizaciones de los docentes manifestadas en las entrevistas.
- 2** Las actividades observadas en el aula.

4.1 Las conceptualizaciones de los docentes.

Las creencias implícitas o explícitas que tienen los docentes acerca del proceso de lectura y de cómo se construye la comprensión en los niños, ayudan a comprender mejor las prácticas que se observan en el aula. En los comentarios vertidos durante las entrevistas personales con cada uno de los docentes de estos grados se identifican una serie de tópicos e ideas que fueron reiterativos y se clasificaron en la forma siguiente:

4.1.1. Antecedentes de la lectura y escritura.

Entre las maestras de 1° y 2° de primaria existe preocupación por los prerrequisitos que ellas consideran necesarios para que los niños puedan desarrollar apropiadamente la lectura y la escritura en la primaria, siendo más explícita entre las profesoras de 1°. Se entiende por prerrequisitos las habilidades o conocimientos previos que los niños deben desarrollar para enfrentarse exitosamente a nuevos aprendizajes.

Entre las maestras de primer grado existe la convicción de que la lectura y el desarrollo

de la comprensión lectora inician antes de la adquisición formal del código escrito en primaria y que son necesarias una serie de habilidades para lograr el dominio de la competencia; sin embargo al pedirles que ampliaran su comentario acerca de cuáles eran estos prerrequisitos se advierte confusión en cuanto a los elementos que consideran importantes.

Yo creo que la comprensión se viene dando desde antes, no siento que sea ahorita en 1º, siento que es importante los años de preescolar porque se va dando a lo mejor un modelo a la comprensión lectora. Siento que desde que los niños aprendan a identificar dibujos, a seguir imágenes creo que es el inicio donde se puede dar la comprensión escrita, la comprensión lectora (Entrevista 1º E).

En el comentario anterior se señala que el proceso lector implica una evolución y maduración desde preescolar, pero no se especifica cuáles son los procesos o competencias que deben desarrollarse. Al cuestionar cuáles eran estos prerrequisitos, diferentes profesoras coincidieron en mencionar aspectos relacionados con coordinación motora fina, lateralidad y percepción (saber colorear, pegar, recortar, ubicación sobre renglón, tomar correctamente el lápiz, etc.) como se ejemplifica en el siguiente comentario:

Siento que a veces todavía el preescolar descuida un poquito las bases, o sea, siento que todavía no hace muy sólido el proceso; por ejemplo, les hacen falta los prerrequisitos. Les hacen falta los prerrequisitos más fuertes.

¿Como en qué cosas sientes que están débiles?

Yo los siento muy débiles en procesos como recortar, como dibujar, seguir líneas, como de alguna manera procesos de madurez (entrevista 1º D).

Este comentario es compartido por cuatro de las seis maestras de 1º, lo cual permite establecer que los aspectos relacionados con desempeños motrices y perceptivos son considerados primordiales entre las docentes de 1º: “Los prerrequisitos ya deberían estar listos; tuve que detenerme en el coloreado, recortado, pegado, la misma ubicación en el renglón” (Entrevista 1º C).

Llama la atención que únicamente dos maestras hacen alusión al desarrollo del lenguaje, como antecedente importante para la lecto-escritura. Una de ellas lo menciona como desarrollo de vocabulario: “yo siento que todavía se puede verbalizar un poquito

más con ellos en esos años, en hacer descripciones, (...) Que empiecen ellos a describir con sus palabras ciertas cosas, manejando un poquito más el que vayan verbalizando las cosas, todavía los vemos muy atorados en ciertas cosas. Yo creo que la expresión verbal la siento corta, limitada (entrevista 1º E). También es mencionado el lenguaje como “saber escuchar” (1º F). Sólo una profesora menciona aunque de forma no muy puntual el proceso de adquisición de la lectoescritura y el aspecto motivacional.

Los niños de 1º empiezan en un proceso de la lectura y la escritura, para ellos primero son símbolos como dibujos; y después empiezan a introyectar los símbolos escritos de un abecedario, de letras, pero ellos tienen su propio lenguaje, tienen su manera propia de comprender las cosas (...), y también tienen mucho la ilusión de las grafías, de aprender las grafías para poder expresarse como lo hacen los adultos y para poder leer todo lo que tienen letras y no saben (Entrevista 1º D).

Del comentario anterior se puede extrapolar que la profesora considera que la lectura es un proceso que inicia con la interpretación de dibujos, posteriormente símbolos y letras, que existen lenguajes particulares y que los niños crean hipótesis acerca del significado de las grafías y que en la adquisición de esta habilidad el modelo de los adultos es necesario y la motivación es un componente indispensable.

Estos aspectos fueron mencionados únicamente por una de las maestras, lo cual indica que no existe el suficiente conocimiento acerca del proceso de adquisición de la lectoescritura y de los factores que influyen sobre ella. Persiste la idea de considerar como prerrequisitos únicamente los aspectos relacionados con los desempeños de decodificación y codificación en su aspecto gráfico, que si bien son factores importantes no son los elementos esenciales del proceso. Factores cognitivos y sociales como el desarrollo del lenguaje, ambiente alfabetizante, conciencia léxica y fonológica, construcción de significado, conocimientos previos, elaboración de hipótesis, control metacognitivo, etc., no fueron considerados por las maestras de 1º de primaria entrevistadas.

Otra consideración que se desprende de los comentarios anteriores es la idea de que el conocimiento de las letras, su decodificación y trazo correcto es suficiente para leer e interpretar el significado de los textos; esto nos remite a una de las creencias erróneas que existen sobre la enseñanza de la lectura y escritura: equiparar decodificación con

lectura.

Ahora bien ¿cuáles son las creencias de las maestras respecto a los prerrequisitos que los niños deben lograr para pasar a 2º grado?

A diferencia de las profesoras de 1º de primaria, las docentes de 2º no hacen alusión a prerrequisitos de manera explícita, sin embargo todas consideran indispensable que los niños tengan una lectura oral fluida y que comprendan lo que leen; específicamente una de las docentes señala al preguntarle si encontraba una relación entre lectura oral y comprensión: “para mí, si no hay fluidez lectora no hay comprensión”, (entrevista 2º B).

Mencionan que los niños llegan a 2º grado con las habilidades necesarias, pero al mismo tiempo hacen señalamientos indicando que el nivel de la generación en turno es más bajo que en años anteriores.

Pero este año especialmente en cuanto a la lectura, no sé, traen algo, como que están un poco más bajos los niños que otros años y les está costando más, para que comprendan.(entrevista 2º A)

Los comentarios anteriores permiten corroborar que las maestras de 2º grado esperan que los niños que ingresan a este nivel cuenten con el suficiente dominio de los procesos de decodificación convencionales y comprendan los textos que leen. No señalan aspectos específicos de estos prerrequisitos y los comentarios son generales.

Por otra parte se interpreta que existe una relación solidaria con las compañeras de 1º grado: todas las profesoras señalan que los niños que ingresan a 2º grado cuentan con las habilidades que ellas esperan, aunque posteriormente indican debilidades en las mismas: *Mi impresión es que a los niños les cuesta mucho trabajo leer todo un texto, están muy acostumbrados a que se les lea y se les vuelva a explicar lo que están leyendo (entrevista 2º B).*

El hecho de que los niños provengan de la propia sección y exista relación cercana con las compañeras docentes parece influir en los comentarios que expresan sobre el nivel de desempeño de los niños, situación que fue diferente cuando se señalaron deficiencias de manera directa en el trabajo de preescolar, sección con la cual no existe una relación cotidiana y cercana.

No se encontraron otros comentarios al respecto de los antecedentes de la lectura y la comprensión, por lo cual se considera que las docentes de 1º y 2º grado requieren una

formación más sólida respecto al desarrollo del proceso lector y de los diferentes factores que influyen de manera determinante en la adquisición de esta competencia.

4.1.2. Las maestras consideran que la adquisición convencional de la lectura y escritura debe iniciarse en preescolar.

Para las docentes de 1° de primaria los niños deben iniciar el aprendizaje convencional de la lectura y escritura en preescolar; en las entrevistas se mencionó con insistencia el hecho de que los niños requieren avanzar en el dominio de las letras desde preescolar:

“Yo pienso que a lo mejor si en preescolar se trabajaran un poco más las letras, a lo mejor no pedir que vinieran leyendo y escribiendo muy bien, pero que se trabajaran un poco más las letras, que los niños ya pasaran conociendo la mayoría de las letras y a lo mejor trabajar un poco más con los auto dictados” (entrevista 1° B).

Estos comentarios vuelven a hacer énfasis en la decodificación, refuerzan la idea mencionada anteriormente acerca de los factores o prerequisites necesarios para la lectura que prevalece entre las docentes de 1° de primaria. Cinco de las maestras entrevistadas hicieron alusión a la necesidad de tener un trabajo previo en preescolar que dé a los niños mayor solidez en el proceso lector, pero los comentarios se enfocan al trabajo con las letras y no a los procesos cognitivos de fondo.

Otro elemento que fue mencionado por cuatro de las docentes fue la heterogeneidad en el avance del proceso lector que observan en sus alumnos al ingresar a primaria, señalan que existen grandes diferencias en los alumnos que conforman sus grupos, algunos leen perfectamente y otros apenas inician el conocimiento de las grafías. Esto les genera dificultades en la implementación de las actividades:

“Bueno este año recibí a los niños de 1° con un poco de diferencia, porque vienen de diferentes colegios; entonces los niños del xxxxx no leían y no escribían y los niños externos la mayoría si escriben y si leen, entonces era un grupo muy diferente en cuanto al avance de la lectura y la escritura... (Entrevista 1° A).

Existe la percepción de que se está retrasando el proceso de adquisición de lectoescritura debido a la implementación del nuevo PEP04 (Programa de Educación Preescolar), en el preescolar de la misma institución, pero las maestras carecen de información clara acerca de la nueva propuesta de este programa lo cual repercute en su

enlace con 1º de primaria. Esta percepción es generalizada tanto entre las docentes como entre directivos medios (coordinación de estos grados), lo que hace evidente la necesidad de generar espacios de comunicación y enlace con la sección precedente, pues es claro el desconocimiento de las propuestas didácticas de ambas secciones y la desconexión en el seguimiento de los procesos lectores de los niños al cambiar de una sección a otra.

En el caso de las maestras de 2º grado, ninguna hizo alusión a esta situación, lo cual indica que la desconocen o no se sienten afectadas por la misma pues no son las beneficiarias inmediatas de preescolar. Los docentes comentan sólo aquello que creen que les afecta de alguna manera.

4.1.3. Las conceptualizaciones docentes sobre la lectura y la comprensión.

Todos los docentes tienen creencias o supuestos implícitos o explícitos acerca de la naturaleza de la lectura y esto influye sobre la manera en que se enseña. En las entrevistas realizadas a las maestras de 1º y 2º se indagó acerca de las ideas que tienen sobre la comprensión lectora preguntando directamente. Los comentarios vertidos fueron diversos pero se identifican denominadores comunes que indican una tendencia en las creencias docentes sobre la comprensión de los textos.

En las siguientes tablas se puede apreciar las ideas más frecuentes acerca de la comprensión lectora expresadas por las maestras de 1º y 2º grado:

Conceptualizaciones de las maestras acerca de la comprensión lectora: ¿Qué significa comprender un texto? ¿Qué entiendes por comprensión lectora? Primero de primaria	Frec.
• Comprender es darle sentido al texto	3
• Parafrasear y expresar el contenido del texto. Extraer información del texto y reproducirla.	3
• La lectura es un proceso que inicia con la interpretación de dibujos, símbolos, existen lenguajes particulares.	2
• Comprender es interpretar lo que un autor me quiere decir y valorar si eso que dice me es útil.	2
• Seguir instrucciones escritas.	1
• Comprender es un proceso de razonamiento de análisis, donde el lector valora, critica y da un sentido a la lectura.	1

Las verbalizaciones de las maestras de 1º acerca lo que es la comprensión lectora se

mueven entre dos ideas: la primera que es la más frecuente, referida a la comprensión como extracción de las ideas contenidas en el texto, lo que supone la presencia de un lector que busca la información que está presente en el texto, dada por el autor; pero existe también una segunda interpretación, que considera el papel de los lectores al aportar su propio bagaje de conocimientos y experiencias a la interpretación de los textos.

En los siguientes fragmentos de las entrevistas, se pueden apreciar ambas visiones al indagar cuál era su concepto o idea de lo que es la comprensión lectora:

Que el niño me sepa expresar con sus palabras, ahorita más bien hablado, no tanto escrito, que me sepa expresar con sus palabras lo que está leyendo, que sí comprendió lo que leyó, que sí supo de que se trataba, no tanto que me narre palabra por palabra, sino que con sus palabras me sepa decir de que se trató la lectura o el cuento que leyeron (Entrevista 1º B).

Como un proceso de razonamiento de análisis del lector, en este caso el niño, que valora y puede hasta criticar la lectura, valora, critica y encuentra un sentido en la lectura (Entrevista 1º F).

En el primer fragmento, la profesora hace hincapié en el hecho de que el niño pueda verbalizar o parafrasear las ideas presentes en el texto leído, lo cual definitivamente es un componente importante de la comprensión, supone la idea de recuperar, de extraer lo que está contenido y dado en el texto.

En el segundo fragmento la maestra hace alusión a otro nivel de comprensión en el sentido de valorar el mensaje del texto, esto requiere que el alumno active sus esquemas previos y su bagaje de conocimientos y experiencias para elaborar una conclusión o interpretación que vaya más allá del contenido literal. Supone que la comprensión no se encuentra únicamente en los textos, sino también en el lector que valora y da sentido a lo que lee.

Esta última idea está relacionada con la visión de la comprensión como proceso interactivo; implica la idea de un lector activo que no sólo busca la información que ya está presente en el texto, sino que construye el significado a partir de sus esquemas previos. Esta conceptualización de la comprensión lectora fue mencionada sólo por dos

maestras que hacen alusión a la valoración y análisis del mensaje del texto por parte de los lectores como elemento de la comprensión lectora.

¿Qué piensan las docentes de 2º grado sobre lo que significa comprender un texto?

Conceptualización sobre comprensión. ¿Qué significa comprender un texto? ¿Qué entiendes por comprensión lectora? Segundo grado	Frec.
• Memorizar la información y repetir.	3
• Asimilar la información del texto.	2
• Entender y poder explicarlo a los demás	2
• Parafrasear el contenido del texto	2
• Contestar preguntas que no sean obvias.	2
• Encontrar la información necesaria en un texto	1

Las ideas más reiterativas entre las maestras de 2º, son en primer lugar la idea de memorizar la información y repetirla (frecuencia de tres), seguida por las ideas de parafrasear, asimilar la información, entender y explicar el contenido y contestar preguntas sobre el texto. Todas estas ideas nos hablan de un proceso en el cual se transfiere la información del texto al lector. La idea expresada con menor frecuencia fue la de encontrar la información necesaria en el texto que tendría que ver con la necesidad de tener propósitos para la lectura.

Al comparar ambas tablas, llama la atención que entre las profesoras de 2º grado, es más frecuente la idea de la comprensión como extracción de la información y que no se identifican comentarios que nos hablen acerca de la construcción de significado por parte del lector, inclusive aparece la idea de memorización de datos como equivalente a la comprensión. En el siguiente párrafo, la maestra lo señala explícitamente:

Que se fijen bien en lo que leen, o sea que entiendan lo que leen, que se les queden en la cabeza los detalles, los nombres, los lugares, los acontecimientos que están leyendo y que no los cambien, (entrevista 2º D)

Claramente se percibe la idea subyacente: identificar y repetir la información presente en el texto se considera un sinónimo de comprensión para esta maestra. Ciertamente la memoria operativa es un elemento importante en la comprensión, se requiere recordar la información que se está leyendo para establecer conexiones con la nueva, se requiere recuperar información de la memoria a largo plazo para activar los conocimientos previos, pero recordar no significa necesariamente comprender.

También se hace mención de una serie de desempeños como: entender y explicar, asimilar, parafrasear, memorizar, encontrar información, contestar preguntas, etc., que son considerados sinónimos o evidencias de comprensión, en diferentes niveles. El reconocimiento de estos elementos indica que la comprensión es considerada como un proceso que puede verificarse de manera externa a través de los desempeños en los alumnos, pero no se hace mención de los procesos que ocurren de manera interna, como la construcción de significado y el uso de los conocimientos previos, y que sólo pueden ser inferidos cuando los lectores los explicitan de manera intencional.

4.1.4. Prácticas para desarrollar la comprensión lectora explicitadas por los docentes.

Con el fin de facilitar el análisis de las prácticas utilizadas por las profesoras se emplea la clasificación aplicada por Treviño (2007), en su estudio sobre las prácticas docentes. Se denominan prácticas procedimentales a todas aquellas que están enfocadas al dominio de la decodificación o a la repetición aislada de datos, y prácticas comprensivas a las que hacen énfasis en la construcción y recuperación del sentido del texto, al establecimiento de relaciones, es decir en la comprensión.

Al cuestionar a las maestras acerca de cuáles son las prácticas cotidianas que realizan para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, éstas mencionan una gran diversidad de actividades, sin embargo al analizar con más detenimiento las prácticas referidas, se observó en algunas de las docentes confusión entre actividades que están enfocadas al dominio de la decodificación y de la comprensión.

En las siguientes tablas se presentan todas las actividades mencionadas por las

profesoras como prácticas para desarrollar comprensión lectora y la frecuencia con que fueron señaladas. Con el fin de mantener la fidelidad a los comentarios vertidos, se transcriben todas las actividades mencionadas por las docentes y se sombrearon las que se consideran prácticas procedimentales (enfocadas a la decodificación).

Actividades para desarrollar comprensión lectora señaladas por las maestras de 1°	
• Hacer preguntas para sacar las ideas de la lectura.	5
• Modelar la lectura.	5
• Lectura colectiva en secuencia, por renglones o párrafos.	4
• Leer en casa como tarea.	2
• Escribir el resumen de la lectura o cuento entre todos.	2
• La maestra escribe y los niños copian en cuaderno.	2
• Hacer dibujos de lo que leyeron.	2
• Platicar acerca de lo que leyeron.	2
• Armar la secuencia temporal de lo que se leyó en el cuento.	2
• Práctica de la lectura oral.	2
• Usar imágenes sobre la lectura y comentar sobre ellas para activar conocimientos previos.	2
• Usar los conocimientos previos de los niños.	2
• Lectura individual.	1
• Usar la misma lectura para trabajar aspectos de escritura	1
• Cuando no se entiende una palabra hasta el final se busca su significado	1
• Escribir enunciados sobre la lectura	1
• Escribir lo que entendieron del texto.	1
• Hacer que lean dos veces el texto y hacerles preguntas, si no lo saben, vuelven a leer.	1
• Usar órdenes escritas en billetes para que las lean y ejecuten	1
• Grabar la lectura oral de los niños y que se escuchen.	1
• Realizar los ejercicios sugeridos en los libros de lectura	1

Actividades para desarrollar comprensión lectora señaladas por las maestras de 2°	Frec.
--	--------------

grado de primaria	
• Modelar lectura	4
• Hacer preguntas sobre la lectura	4
• Con exámenes escritos y manejar diferentes formas de reactivos en exámenes.	4
• Parafrasear por párrafos o el texto	3
• Con actividades que ellos contestan en sus cuadernos, clases colectivas y ejecución en libros.	3
• Buscar las palabras que no se entienden en el diccionario	2
• Crear el antecedente o contexto para que entiendan el término que no comprenden	2
• Relacionar contenidos con los temas vistos	2
• Ir a biblioteca	1
• Pedir que inventen finales o cambios en historias	1
• Subrayar las palabras clave de las indicaciones	1
• Hacer que vuelvan a leer el enunciado o párrafo	1
• Dramatizar la lectura	1
• Uso de las estrategias de dimensiones del aprendizaje.	1
• Leer en casa y preguntarles al día siguiente	1
• Usar organizadores	1
• Usar el cuadernillo de biblioteca	1
• Presentar materiales (guías) donde la información relevante está subrayada y luego otras donde ya no está subrayada.	1

Se puede apreciar, que dentro de las prácticas docentes para desarrollar la comprensión mencionadas, tanto en 1º y como en 2º, aparecen algunas enfocadas a la ejercitación de la lectura oral o bien actividades de la jornada escolar como ir a la biblioteca. Es evidente que no hay una discriminación entre las prácticas que realmente desarrollan comprensión y las referidas al dominio de los mecanismos de decodificación, pero debe señalarse que no es una situación generalizada. Aunque algunas docentes presentan esta confusión.

En el siguiente párrafo se aprecia que aún sin hacer una clasificación puntual de las prácticas, las docentes pueden identificar el sentido de las prácticas comprensivas:

Bueno yo los pongo a veces a leer o yo les leo un cuento y para ver si lo comprendieron hago diferentes actividades diferentes días. A veces les digo: hazme un dibujo de lo que entendiste o que fue lo que más te gustó de la lectura, que lo haga en un dibujo o a veces platícame que fue lo que entendiste o que fue lo que más te gustó, o a veces por Ej. Escribe

enunciados de la lectura. O muchas veces que lo hagan por escrito, no nada más que me platiquen lo que entendieron, sino a ver escribe lo que más te gustó o que entendiste tú del cuento y que hagan un dibujo al final (entrevista 1° B).

En el ejemplo anterior la maestra declara prácticas que recuperan el sentido global del texto, las cuáles se identifican de acuerdo con Treviño (2007), como prácticas comprensivas. Pero en otros casos aparecen actividades que son evidentemente procedimentales (enfocadas al dominio de la decodificación) y las docentes las ubican como comprensivas:

“...se trabaja pues con ejercicios lectores diario, revisión de lectura individual, ejercicios de lectura oral y se trabaja mucho con ejercicios donde los niños aprendan a secuenciar la lectura, (...), abrimos todos la lección 18 y renglón por niño; esto les ayuda a que los niños no se pierdan en cuanto al seguimiento de la lectura, porque al que pierde hay que volver a empezar la lectura, esto es para agilizar la calidad de la lectura y la rapidez de la lectura. (entrevista 1° A)

En el ejemplo anterior la maestra hace alusión a una práctica para desarrollar comprensión lectora, sin embargo claramente se detecta que la actividad está enfocada a la ejercitación de la lectura oral, lo cual es importante y necesario, pues la automatización en el proceso de decodificación es indispensable para que el lector invierta su atención en la construcción del significado del texto. Lo que resulta preocupante es que la maestra describa la actividad como una práctica que genera comprensión. Es evidente que los niños estarán más preocupados por no equivocarse, de no perder el renglón, que por comprender el sentido del texto. La atención estará enfocada en dónde va el compañero, no en el significado de lo que se lee.

Las dos prácticas principales para desarrollar la comprensión declaradas tanto por las maestras de 1° como de 2° son: leer en voz alta a los niños para modelar la lectura y hacer preguntas acerca del contenido de los textos.

La lectura en voz alta por la maestra fue mencionada por cinco de las seis maestras de 1°, al igual que la estrategia de hacer preguntas. “Estoy modelando mucho la lectura, modelo muchísimo la lectura para empezar” (entrevista 1°E). Proporcionar modelos a

los niños acerca de las pautas de entonación, de puntuación y el lenguaje no verbal que acompañan a la lectura oral ayuda a los niños a construir significado sobre los textos escuchados. Por una parte se evita el desgaste de recursos que implica la decodificación y por otra al escuchar al lector experto, los niños tienen una representación de lo que dice el texto, en el lenguaje que ya dominan: el lenguaje oral.

En la estrategia de hacer preguntas sobre los textos, las maestras no especifican en qué momento se hacen las preguntas o los tipos de preguntas empleadas; solamente mencionan el preguntar como práctica; por el contexto de los comentarios se infiere que las preguntas se realizan en forma posterior a la lectura del texto o intercaladas durante el acto lector: “La lectura comentada más que nada, después de que leemos hago preguntas relacionadas con la lectura” (entrevista 1º F). La formulación de preguntas es una herramienta muy potente y frecuente en los salones de clase, pero el potencial dependerá de la forma en que se planteen las preguntas, pues diferentes tipos de preguntas activan diferentes procesos cognitivos, en los comentarios de las maestras no se hace mención de ninguno de estos elementos.

La tercera práctica mencionada en frecuencia en 1º de primaria fue la lectura colectiva de un texto: los niños leen por párrafos, enunciados o renglones en voz alta y en secuencia, uno después de otro. Aunque esta práctica está claramente enfocada al dominio del proceso de decodificación, las maestras de 1º y 2º la consideran un elemento indispensable para el trabajo de comprensión, lo cual tiene relación con lo señalado por las investigaciones acerca de la influencia de la decodificación en la comprensión lectora.

Todas las maestras de 1º y 2º coinciden en la necesidad de lograr el dominio de la decodificación para garantizar la comprensión lectora, por lo cual se señala como práctica común la lectura oral. La comprensión y la decodificación aparecen unidas en el trabajo lector, por la etapa en que se encuentran los niños, pero es preocupante el hecho de confundir las prácticas comprensivas y las procedimentales y no discriminar sus diferencias y propósitos.

Otras actividades mencionadas por las maestras de 1º y 2º hacen referencia a la práctica de la lectura oral en forma individual y grupal. Para desarrollar la competencia lectora las profesoras les piden a los niños práctica de la lectura tanto en casa como en

el salón. Estas prácticas están claramente enfocadas al dominio de la automatización de la decodificación y generalmente se mencionan acompañadas de preguntas posteriores sobre el contenido de los textos.

...ellos me leen, de tarea dejo lectura y después la tomo y hago preguntas sencillas, en biblioteca aprovecho para preguntar a veces del título, a veces de los personajes, de lo que nos dijeron y les leo, yo les leo un cuento. Y cuando vamos a ver algún tema de la SEP, les leo siempre la lectura (...). A veces grabo y les pongo su voz para que se escuchen, les hago sugerencias a los papás de que hagan lo mismo, les gusta escucharse su voz. (entrevista 1º D)

Ninguna profesora menciona específicamente actividades de corrección cuando los niños leen, pero en las observaciones de clase, se pudo constatar que las maestras realizan correcciones y modelan la lectura a los niños cuando estos tienen dificultades en el descifrado.

Se hace mención de manera aislada por una o dos de las maestras, de otro tipo de actividades como escribir un resumen en el pizarrón redactado entre todos y después copiarlo por los niños, hacer dibujos acerca de lo que leyeron, platicar de que se trató la lectura, organizar una secuencia temporal sobre los hechos leídos, interpretar órdenes escritas... Todas estas prácticas se consideran comprensivas pues se parte de un texto completo y apuntan claramente a la representación de la idea global del texto, pero se señalan con menor frecuencia, no son prácticas comunes.

También se identificaron en algunas de las docentes (dos maestras de 1º), prácticas que hacen alusión a recuperar y activar los conocimientos previos de los alumnos sobre los temas o textos que van a leer:

Manejo mucho que se basen en imágenes, siempre parto de imágenes, parto de sus experiencias, sobre que entienden sobre esa imagen y después tratamos de darle el sentido que pertenece a esa imagen. Se trata de darles esa referencia. Este, partimos siempre de imágenes, de datos previos que ellos tienen de este tipo de cosas, donde lo habías visto antes, cuando lo habías manejado antes, para que te sirva y como lo vamos a manejar para que te va a servir. Entonces es darle ese sentido a la comprensión. (entrevista 1º E)

La mención de actividades enfocadas a la activación y uso de los conocimientos previos, fundamental en el enfoque cognitivo de la comprensión, deja entrever que las maestras han tenido alguna información sobre el tema, pero que no se ha incorporado al trabajo cotidiano de todas las docentes, no forma parte aún del repertorio.

Al indagar sobre las actividades realizadas por las docentes, también se descubre que la comprensión lectora es una habilidad que las maestras ubican como implícita en todas las materias y no sólo perteneciente al área de español:

Yo creo que está como muy implícita en todas las materias y en todas las actividades. En las actividades que hago, tengo la anticipación, manejo mucho el lenguaje espontáneo del niño, lectura dirigida, lectura comentada (...) Y otra cosa es que me auxilio mucho de las materias como naturales y sociales para incrementar el vocabulario del niño, con frases o palabras que no son tan familiares (entrevista 1º F).

En 2º de primaria, las prácticas de mayor frecuencia son la lectura por la maestra y la elaboración de preguntas, coincidiendo con lo descubierto en primer grado.

A mí me gusta mucho leerles a los niños, entonces les leo, procuro hacerlo con entonación,...como que si yo fuera la actriz de la lectura y después les pregunto a ellos, a ver a ti que te pareció esto, tú que entendiste, por qué crees que reaccionó el personaje de tal manera, tú que hubieras hecho en su caso; entonces he notado que eso a los niños les gusta porque nos piden ¡ay léenos, aunque sea un ratito! (entrevista 2º C)

En este comentario la profesora hace ver los efectos motivacionales que puede tener en los niños la lectura del experto cuando se acompaña de una dramatización de lo leído. Es interesante constatar que la lectura amena de los expertos parece facilitar la comprensión de los textos a los niños. La comprensión lectora es una habilidad que se desarrolla socialmente, a partir de la guía de compañeros más expertos o de los maestros que promueven situaciones donde la lectura es necesaria y tiene sentido. Las docentes comentan que a los niños “les da flojera leer” (entrevista 1º C), cuando se les dificulta o cuando los textos no son interesantes para ellos; se observan diferencias en la motivación cuando los textos son narrativos (que en esta edad parecen ser más

interesantes) que cuando tienen que estar siguiendo indicaciones escritas o contestando preguntas.

La elaboración de preguntas es una práctica cotidiana al igual que en 1º, pero en el nivel de 2º, las maestras hacen mención de utilizar diferentes tipos de preguntas (obvias, de piensa y busca y propias) elemento que no se señaló en el nivel de 1º. En el siguiente comentario la maestra indica su empleo frecuente aunque no recuerda con claridad los tipos:

Puede ser una pregunta directa y puede ser otra de relacionar, por Ej., si sucedió tal cosa, tú que crees... una es que relaciones y la otra no me acuerdo como se llaman pero sí son los tres tipos de preguntas, la otra es que den su opinión en base a lo que leyeron... (entrevista 2º D)

Las maestras tienen conciencia de que existen diferentes tipos de preguntas, es algo que han trabajado en talleres o cursos, pero los comentarios emitidos hacen ver, que no se reflexiona cotidianamente sobre las preguntas que se realizan a los alumnos, sino que estas se generan sobre la marcha del trabajo cotidiano: “Les pregunto mucho cuando hacemos lecturas sobre todo del libro integrado, trato de preguntar mucho entre cada párrafo para ver que van entendiendo” (entrevista 2º B). en ningún caso se indica que previamente se elaboren las preguntas y que se cuida que sean de diferentes tipos.

Otra situación que se desprende de los comentarios de las profesoras de ambos grados, es que no se menciona la elaboración de preguntas por los propios alumnos. Las preguntas son formuladas siempre por las maestras o por los textos, cuando pero no se utiliza como estrategia enseñar a los niños a generar preguntas acerca de lo que leen.

M -Lo que yo hago mucho: primero es que se las leo yo, luego la leen ellos y al final la leemos en conjunto y que la razonen.

- *¿cuando dices que la razonen que quieres decir?*

M- que la entiendan

- *¿cómo haces eso, les explicas, te explican, que hacen?*

M -Sería a base de preguntas, yo empiezo preguntando y después le pregunto a un niño, explícame que es lo que tú entendiste de la lectura y así puedo comprender primero por las preguntas que tanto captaron ellos, o sin que yo les esté preguntando. (2º E)

En este nivel una de las docentes señala como estrategia para desarrollar comprensión la resolución de exámenes con diferente tipo de reactivos, una práctica que a todas luces es claramente evaluadora, pero que en el contexto de la entrevista se comprende, pues las maestras estaban haciendo cambios importantes en el estilo de los exámenes (reactivos referidos a textos completos en diferentes materias) y consideran que la ejercitación en este tipo de reactivos favorece la comprensión.

De hecho, ya todos los exámenes, incluso matemáticas, los problemas, sociales, naturales, incluyen una lectura de comprensión y varias preguntas enfocadas a la lectura y en las que tienen que relacionar el conocimiento que saben con lo que leen y aplicarlo en la respuesta. Yo siento que eso también les ha favorecido mucho,...
(Entrevista 2º D)

Sin embargo, no se hace referencia a una ejercitación en ese tipo de trabajo, referido a una lectura en diferentes disciplinas, fuera del examen. Habrá que considerar que si no se trabaja cotidianamente con ese tipo de actividades plantear en el examen ese tipo de reactivos puede ser frustrante para los niños, además de perderse el propósito que se pretende de desarrollar habilidades lectoras y no sólo evaluarlas.

Las actividades para favorecer la comprensión lectora que las maestras mencionan son diversas, pero no existe claridad respecto a los propósitos que se persiguen con cada una de ellas, confundiendo en algunos casos prácticas comprensivas y procedimentales. Las actividades son dirigidas por los docentes y están basadas principalmente en la pregunta y la práctica de la lectura oral en ambos grados. Se realizan otro tipo de actividades pero son declaradas de manera aislada y no como prácticas comunes.

Aunque se menciona el uso de diferentes tipos de preguntas, sólo se hace en 2º grado y no hay mucha reflexión sobre las mismas, no se elaboran previamente.

4.1.5. Evaluación de la comprensión lectora en el aula.

Al indagar sobre la manera en que los docentes evalúan la comprensión, se ahonda en la conceptualización que tienen sobre la misma. Las maestras de 1º coinciden en varios supuestos:

- La comprensión lectora se puede evaluar

- La evaluación de la comprensión es un proceso apreciativo, para el cual es difícil tener parámetros cuantitativos claros.

Los elementos que las maestras de 1º toman como base para evaluar la comprensión son: la lectura oral, la cual es considerada como fundamental; la respuesta acertada a preguntas realizadas tanto en exámenes como en el trabajo cotidiano; la producción escrita en el trabajo de guías y ejercicios cotidianos del libro y el examen bimestral aplicado.

Primero que nada en el examen por escrito que es cuando se les hace la lectura de comprensión, y luego niño por niño se evalúa por un minuto numero de palabras, calidad de su lectura y se va exigiendo al niño conforme el niño va avanzando En el examen por escrito, al revisar sus cuadernos por Ej. Al contestar su libro de español, son actividades que van haciendo en clase, ese libro nunca lo dejo de tarea. Son actividades en clase que tú estás viendo si está comprendiendo la indicación para poder realizar el ejercicio. (entrevista 1º A)

En este comentario es evidente que para la maestra, la comprensión lectora es evaluada en términos no sólo de comprensión, sino de decodificación, pues toma en cuenta la precisión, velocidad, entonación, etc., esto es congruente con la importancia concedida a la decodificación como requisito de la comprensión manifestada anteriormente por la misma maestra. Sin embargo vuelve a ser evidente la reducción de la comprensión a procesos de decodificación: comprender es leer con cierta rapidez, con precisión y contestar exámenes.

La herramienta básica con la cual se evalúa la comprensión es la pregunta, más no se especifica qué tipo de preguntas se utilizan. La pregunta oral es considerada como importante por las maestras y es más empleada que la pregunta escrita en este nivel; sin embargo para efectos de la nota se toma en cuenta la producción escrita.

Pues yo creo que me baso mucho en lectura de comprensión, hago pequeñas lecturas, y hago preguntas relacionadas con la lectura, a veces orales y a veces por escrito. (Entrevista 1ºF)

Coinciden en sus comentarios que la evaluación es subjetiva, es un proceso de apreciación; fuera de los exámenes, los cuadernos y libros, donde quedan registrados algunos ejercicios, no existe otra forma de medición. La apreciación de cada maestra es personal, no hay un parámetro establecido.

Al cuestionar a una de las profesoras acerca de los elementos que toma en cuenta para evaluar la comprensión de sus alumnos y otorgar una nota, señala:

Cuando es acertado en las respuestas, Si está entendiendo, si las respuestas son acertadas. Igual también cuando les leo algo y les pido hacer un dibujo de lo que escucharon, también me doy cuenta si comprendieron lo que escucharon. También les hago lecturas pequeñas y les pido la secuencia de lo que escucharon, que pasó primero, que pasó después. (1° F)

En el comentario anterior se ejemplifican diversas actividades o desempeños que son tomados en cuenta para evaluar la comprensión. Es evidente que la pregunta tiene un papel preponderante pero también se toman en cuenta otros recursos y desempeños que permiten apreciar la forma en que los niños captan el sentido de los textos.

Existe claridad entre las maestras de que la comprensión es un proceso, que se va modificando con la práctica y que los parámetros que ellas manejan se van ajustando a esa evolución.

Las profesoras de 2° grado, evalúan la comprensión lectora a partir del examen escrito y mencionan el uso de diferentes tipos de reactivos dentro de los exámenes, hacen hincapié en que se ha modificado el estilo de los exámenes y esto obliga a un mayor uso de la comprensión.

Al preguntar acerca de otras herramientas utilizadas para otorgar una nota evaluadora, señalan que el trabajo cotidiano, el desempeño frente a las tareas que implican lectura, haciendo preguntas sobre los textos, el desarrollo de guías en Trabajo Personal, ejercicios de libros y cuando los niños pueden hacer un resumen o dibujos del contenido del texto, proporcionan evidencias de la comprensión. La evaluación es apreciativa, salvo la parte formal de examen escrito.

Bueno, primero pues el examen, la parte de comprensión, también las tareas,.... El tipo de tareas que me hacen, las redacciones, las participaciones que tienen en clase, el tipo de textos que me hacen, las

preguntas que me plantean cuando tienen dudas, la facilidad que tienen ellos sobre todo en TP, para hacer las guías (Entrevista 2ºB).

A pesar de la importancia concedida a la lectura oral para desarrollar la comprensión lectora, las maestras de 2º hacen una diferencia en el momento de evaluar y no señalan la calidad de la lectura oral como elemento para otorgar una nota en la comprensión. Es importante destacar lo anterior pues contradice lo señalado en otro momento por la misma maestra al declarar que si no había fluidez en la lectura oral no existía comprensión. Esta aparente contradicción indica que a pesar de que en un primer momento se manejaron como equivalentes los procesos de decodificación y de comprensión, en el fondo las maestras consideran que son procesos diferentes.

4.1.6. Dificultades percibidas por las docentes.

Para las maestras de 1º y 2º entrevistadas las principales dificultades que enfrentan para trabajar y desarrollar la comprensión lectora se presentan en dos líneas: la carga de contenidos y falta de tiempo por una parte; y por otro lado la heterogeneidad de los grupos que atienden, pues a decir de las docentes los niños presentan diferentes grados de avance en los procesos lectores y se dificulta atender las diferencias individuales por la cantidad de alumnos en cada grupo.

Mira, yo siento que es tanta la carga de contenidos que sí la verdad es que sí descuidamos ese aspecto (...) Entonces a mí sí me ha costado mucho trabajo dedicarle un espacio en especial a lo que es la lectura y la comprensión y escritura. Sí falta mucho tiempo. (Entrevista 2º C)

La saturación de actividades y por lo tanto la disminución en el tiempo real de trabajo es un factor mencionado en forma reiterada. Las maestras expresan la necesidad de tener un programa de trabajo estructurado en función de la comprensión lectora y la modificación consiguiente de los materiales de trabajo.

voy a hablar de este ciclo escolar, este...sentí como que tenemos, estamos llenas de tantas actividades que no le hemos dado el tiempo para la lectura, necesitamos darle más tiempo, y como también tener algo más estructurado para apoyar más a los niños en esta parte y sobre todo en este grado. (Entrevista 1º F)

En este comentario se hace evidente la importancia que la maestra otorga al hecho de tener un programa o estructura de trabajo más sistematizado para atender el desarrollo de esta habilidad.

Por otra parte de las once profesoras de este nivel, solamente tres mencionan la necesidad de tener una formación más sólida en el conocimiento del proceso lector y de contar con mejores estrategias para responder a las necesidades cambiantes de las nuevas generaciones.

En el comentario de las profesoras aparecen mezclados aspectos de la administración y organización escolar con la necesidad de modificar las prácticas existentes:

... tener apertura a las sugerencias de los maestros. Los niños van a llegar distintos, ya no son los mismos de antes y parece que seguimos con lo mismo de antes. (Entrevista 1º D)

No se pueden realizar cambios sustanciales en nuestra forma de trabajar en el aula a menos que también se modifiquen nuestros supuestos. Se requiere de un verdadero proceso de transformación y construcción de un nuevo significado de la experiencia docente para modificar y desarraigar estilos de trabajo que han funcionado durante años.

De acuerdo a lo mencionado por las docentes, se requiere de una organización y reestructuración de actividades y programas para atender con una mejor calidad los propósitos educativos y reducir la cantidad de contenidos y de actividades extraescolares que existen en la primaria; sin embargo los comentarios del director (hechos de manera informal) señalan que lo que hace falta es una mejor planeación e integración de los contenidos, para aprovechar de manera cabal el tiempo de trabajo y que las maestras no atomicen la enseñanza, sino que integren los aprendizajes de diferentes disciplinas en proyectos más significativos para los alumnos, “las propias maestras se cargan de contenidos y actividades porque no integran los contenidos y los

quieren ver aislados” (comentario informal Dirección 1). Existe una diferencia en la apreciación de los docentes y de las autoridades, aunque coinciden en la necesidad de favorecer el aprendizaje mediante actividades más significativas.

Aunque los aspectos organizacionales de la escuela afectan al desempeño dentro de los salones, el tipo de interacciones que se dan dentro de las aulas es más determinante en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

El análisis de las conceptualizaciones de las maestras de 1° y 2° grado sobre la comprensión lectora indica que:

- La comprensión lectora se conceptualiza como extracción de la información contenida en los textos en la mayoría de las docentes.
- Existe una mayor riqueza y amplitud en las conceptualizaciones de las maestras de 1° comparadas con las docentes de 2° grado. Estas últimas hacen mayor hincapié en aspectos de memorización y repetición de la información.
- La práctica de la decodificación y la comprensión lectora aparecen unidas en el trabajo docente de 1° y 2° por la etapa en que se desarrolla.
- Las maestras consideran el dominio de la decodificación como requisito indispensable para lograr la comprensión.
- La comprensión lectora se conceptualiza en base a desempeños observables. Las maestras señalan una serie de desempeños o acciones que los alumnos realizan cuando comprenden.
- La comprensión lectora implica una serie de procesos que ocurren antes, durante y después de leer un texto, pero sólo una de las maestras de 1° menciona este tipo de procesos (1° F) al hacer referencia a las actividades que realiza en el aula para favorecer la comprensión sin explicitarlos de manera puntual.

Las maestras enriquecieron su conceptualización a lo largo de la entrevista al hacer mención de las actividades que realizan en el aula y de los indicadores que toman en cuenta. Pero cuando se les cuestionó directamente mostraron dificultad para integrar esos elementos que aparecen dispersos en sus comentarios, esto se interpreta como falta de reflexión acerca de los procesos y de los conceptos que subyacen a las prácticas.

Las ideas anteriores constituyen el imaginario de los docentes acerca de las prácticas de comprensión lectora que realizan, de los supuestos en que se apoyan y que dan sentido a

su hacer docente. Posteriormente se analizarán las prácticas observadas dentro del aula y su relación con los supuestos mencionados hasta aquí.

En este caso las profesoras de 1º y 2º señalan claramente una serie de aspectos que trabajan en el aula con sus alumnos, pero es evidente la necesidad de tener un mayor conocimiento del proceso lector, de los factores que inciden sobre éste y de las estrategias que se emplean, pues existe confusión en algunos casos de conceptos básicos, se presentan muchos elementos aislados, no integrados en una metodología de trabajo que sustente y dé sentido al quehacer docente. De igual manera se puede afirmar que existe la preocupación por el desarrollo lector, existe la conciencia de su importancia y trascendencia, pero se requiere de un trabajo de reflexión sistemático sobre el propio hacer en las aulas.

La comprensión lectora es una competencia personal que se construye en el lector al interactuar con los textos, pero al mismo tiempo es una práctica cultural, que se construye socialmente a través de las interacciones cotidianas con los más expertos. Por ello es tan importante y tan decisiva la influencia que puede tener un ambiente enriquecido y la mediación adecuada de los adultos que rodean al niño en este proceso de aprendizaje.

4.2. Las prácticas empleadas en el aula para desarrollar comprensión lectora.

Los docentes tienen una visión acerca de lo que acontece en el aula y hacen una lectura en base a su marco de referencia, sus experiencias y conocimientos. Las conceptualizaciones vertidas en el apartado anterior responden a este bagaje. La pregunta que sigue es ¿en qué medida lo que piensan los docentes se ve reflejado en el aula?

En esta sección se presentan las generalizaciones obtenidas a partir de las observaciones directas en el aula, recogidas a través de registros etnográficos y de dos videograbaciones. Las maestras fueron informadas del propósito de las observaciones (registrar las prácticas empleadas para favorecer la comprensión lectora) y aceptaron ser observadas. Todas las observaciones se realizaron en fechas acordadas con anticipación, un día fijo a la semana, alternándose las observaciones, dos grupos cada vez.

El periodo de observaciones abarcó de mediados de septiembre a mediados de noviembre de 2007, exceptuando dos semanas en las cuáles hubo exámenes y actividades extraescolares. En un grupo (2º B), se coincidió con la realización de otras actividades no contempladas inicialmente en el calendario, razón por la cual se cuenta con menos registros. A estas observaciones se agregan tres registros obtenidos en mayo del mismo año con las mismas maestras y grados pero con diferentes alumnos (1ºF, 2ºB y 2ºC).

En los siguientes cuadros se registran y clasifican las prácticas observadas en las sesiones de trabajo en el aula en dos grupos de 1º y dos grupos de 2º grado. Esta clasificación se realizó siguiendo diversos criterios que se enuncian junto con cada uno de los cuadros.

1.2.1. En la práctica de los maestros de 1º y 2º grado se observan estrategias comprensivas y procedimentales.

Las prácticas docentes observadas en el aula pueden categorizarse desde distintas perspectivas. En una primera y amplia clasificación podemos caracterizar las prácticas docentes en: comprensivas, aquellas que tienen un propósito comunicativo y funcional; y procedimentales, aquellas en las que se enfatiza tanto los procesos de decodificación como la extracción de la información del texto. (Treviño, E.; Pedroza, H.; Pérez, G. et al.2007).

En los grados de 1º y 2º de primaria, gran parte del trabajo en torno a la lectura está enfocado al dominio de los procesos de decodificación, sin embargo se observa que desde el inicio de la enseñanza de la lectoescritura, los docentes utilizan estrategias destinadas a desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos. En el cuadro se indican las diferentes sesiones observadas en cada grupo y la presencia o no de las diferentes actividades comprensivas y procedimentales.

Observaciones: tipos de prácticas procedimentales o comprensivas																	
		1º A					1º F				2º C				2º B		
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
Práctica Comprensiva	Pedir parafraseo del texto o de los párrafos.		*	*		*	*	*	*	*	*	*		*	*		*
	Recuperar el tema global del texto	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*
	Establecer propósito antes de leer.						*	*	*	*			*		*		*
	Lectura de diferentes portadores de texto.	*	*	*			*	*	*	*							
	Uso de lectura para resolver situaciones cotidianas.	*					*	*	*	*							
Práctica procedimental	Lectura oral de renglones o párrafos	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Lectura de frases aisladas		*	*						*							
	Lectura de listas de palabras																
	Decodificación	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*
	Preguntas memorísticas	*		*	*	*	*				*	*		*		*	*

En las observaciones en el aula encontramos ambos tipos de prácticas, lo cual es coincidente con otros estudios realizados sobre prácticas docentes (Treviño et al.2007); las maestras de 1º y 2º grado de primaria realizan ambos tipos: comprensivas y procedimentales.

Sin embargo las prácticas no se dan en igual frecuencia en ambos grados. Las observaciones permiten corroborar lo encontrado en las entrevistas: las maestras de 1º utilizan con mayor frecuencia las prácticas comprensivas que las maestras de 2º grado. Tal vez la situación en la cual los niños de 1º se enfrentan a textos escritos por primera vez en un contexto escolar, favorece un mayor esfuerzo por parte de las docentes para establecer antecedentes y crear un contexto que facilite la lectura de los mismos.

1.2.1.1. Prácticas procedimentales

Entre las estrategias de tipo procedimental podemos ubicar prácticas docentes como hacer preguntas literales acerca del texto, prácticas repetitivas de lectura oral, lectura de palabras en forma descontextualizada, etc. El siguiente fragmento recoge un ejemplo de práctica procedimental.

“Empiezan a leer el texto guiados por la maestra todos al unísono. Se escucha entonación en la lectura de los niños.

*M – cuando llegan a un punto dice: Tomamos aire, descansamos. 1, 2, 3,
(...) Descansan y les marca pausas cada que llegan al punto. Cuenta 1, 2, 3,
Leen así varios parrafitos hasta que terminan la historia.” (5obs. 1º A)*

En el fragmento anterior se aprecia que el énfasis está puesto en la decodificación. La maestra se enfoca en la correcta interpretación de las palabras y de los signos de puntuación, así como la postura al leer; durante esta actividad no se hace alusión al contenido del texto, ni los significados que despiertan en los niños.

Otro ejemplo de práctica procedimental lo encontramos en la extracción de las ideas presentes en el texto a través del uso de preguntas de tipo literal. Este tipo de preguntas ya sea en forma de cuestionario escrito o en forma oral activan la memoria, pues recogen datos obvios en el texto, pero no generan una comprensión más profunda.

“M- ¿cómo quedamos que se llama el cuento?”

N- el juez sabio.

M- ¿en donde se desarrolla la historia?

N- Argelia...” (1 Obs. 2º C).

Es notorio el esfuerzo dedicado a la decodificación en los grupos de 1º y 2º. La lectura secuenciada de párrafos o renglones fue una práctica constante en tres de los cuatro grupos observados. Esta práctica generalmente es acompañada por preguntas intercaladas o realizadas en forma posterior a la lectura del texto.

En su estudio Treviño, E. et al. (2007), ubican a esta técnica como de tipo procedimental y enfocada a la decodificación, ya que cada niño va leyendo un fragmento del texto y con frecuencia el esfuerzo que aplican en la decodificación resta atención a la comprensión. Sin embargo los docentes la ubican entre las estrategias que utilizan para desarrollar la comprensión. En el siguiente párrafo puede verse un ejemplo del uso de esta estrategia.

Continúa Juan Pablo.

N – lee el texto sin errores, de corrido, sentado en su silla. Lee hasta donde termina el párrafo y entonces la M- señala al siguiente lector.

M – continúa Alex.

N – también lee sentado en su silla.

M- Regina

N – la niña lee con algunas pausas.

M- Gerardo, (2 obs. 2º C)

Cuando la estrategia es empleada en forma aislada, sin acompañamiento de preguntas, creación de imágenes u otra, los niños no recuperan el sentido del texto, no se intenciona la construcción de sentido, por lo cual se considera que no favorece la comprensión; el esfuerzo de los niños está enfocado en no perder la secuencia de la lectura.

1.2.1.2. Prácticas comprensivas

Se considera como prácticas comprensivas aquéllas en las que el énfasis está puesto en la función comunicativa de la lectura. En este tipo de práctica, las maestras

proporcionan a sus alumnos múltiples oportunidades de leer diferentes tipos de textos y de conectarlos con sus conocimientos previos, dándoles un uso que responde a necesidades reales o cercanas para los niños.

En el siguiente ejemplo se puede apreciar como la maestra crea la necesidad de leer y comprender lo que se lee. Para los niños existe una razón para comprender el texto e interpretarlo.

“Germán empieza a leer.

Los niños que tienen los títeres empiezan a actuar y hacer lo que dice el narrador.

M - más fuerte Germán.

No -Germán sigue leyendo claro y con más volumen.

M - les dice a los niños de los títeres que la actuación es enfrente, junto a las mesitas para que los puedan ver sus compañeros.

M - Oigan las cabritos están contentos ¿cómo hacen cuando están contentos?

Nos. Los niños empiezan a mover sus títeres con más energía y a saltar.

Terminan y todos les aplauden.” (1 Obs.1º F)

En este fragmento los niños leyeron un texto y después lo tienen que escenificar. Uno de los niños lee mientras otros dramatizan con títeres la acción. Los lectores necesitan construir significado a lo que leen para interpretarlo, la lectura tiene un propósito y se enfatiza la parte lúdica.

Otro ejemplo de práctica comprensiva es el planteamiento de cierto tipo de preguntas como las de tipo inferencial o evaluativas. En este caso las preguntas son empleadas para establecer nexos entre los conocimientos previos y los nuevos, ayudan a los niños a realizar predicciones sobre el contenido de los textos, aún antes de leerlos o a elaborar una conclusión después de la lectura. Generan relaciones entre los conocimientos nuevos y los previos

Nos. Los niños empiezan a leer el título de la portada: Dice de oruga a mariposa

M - ¿de qué creen que va a tratar este cuento?

N - de que va a pasar una noche y se hizo mariposa.

Otro N- de un gusano que se volvió mariposa.

N -De mariposas

M- vamos a escuchar este cuento. Empieza a leer.

“Había una vez una oruga...” (Obs.1º F)

En el ejemplo anterior, la pregunta inicial de la maestra genera en los niños una activación de los conocimientos previos que poseen, de tal manera que pueden hacer predicciones e hipótesis acerca del contenido del texto, favoreciendo la comprensión global del mismo.

Con frecuencia las preguntas de tipo comprensivo aparecen combinadas con otras de tipo procedimental que recuperan elementos o detalles de la información presente en el texto.

M ¿de que creen que va a tratar esta lectura?

N – de la familia.

M – bien, pero ¿qué cosas de la familia?

N - De las familias (...)

M - Lo que pasa en las familias, bien y ¿qué más puede decir?

N – Lo que hacemos en la familia

M- ¿Cómo qué cosas?

N – Pues que los papás trabajan

M - Sí, los papás trabajan y ¿que más hacemos en las familias?

N – Ayudamos en la casa

M – ¿Cómo ayudas en tu casa?

N – Recojo mis juguetes.

N – Yo limpio la jaula del periquito

N – Le doy de comer a mi perro.” (3 Obs.2º C)

La elaboración de preguntas es una práctica universal en todos los maestros observados. Los maestros hacen preguntas continuamente a sus alumnos, de diferente tipo y con diferentes propósitos. En un apartado posterior se analizan con más detalle los tipos de preguntas registrados. En esta sección se muestra sólo un ejemplo de la pregunta empleada como herramienta para desarrollar comprensión lectora.

Rox- Vean los dibujos ¿cómo se imaginan que es el lugar ¿ ¿Cómo están vestidos?, ¿hará frío o calor?

N- en el desierto.

Rox- bien han visto las películas del desierto ¿cómo andan vestidos?

No. - Como en el cuento. (1 obs. 2º C)

En el fragmento anterior la maestra guía a través de las preguntas la observación de las imágenes generando en los niños procesos de inferencia.

Lo que hace que la estrategia sea comprensiva es la intención y el contexto en la cual se emplea.

El uso de diferentes tipos de materiales que permiten a los niños tener un acercamiento a la lectura con diferentes propósitos, es otra táctica considerada comprensiva. En la prácticas de los maestros de 1º y 2º se encontró este tipo de experiencias, en particular en los salones de 1º, donde los niños cuentan con un rincón de lectura al cual pueden llevar libros de su casa y compartirlos con los demás.

La asistencia a la biblioteca de manera semanal constituye otra oportunidad de acercamiento a los libros y materiales escritos de diferente naturaleza.

En las entrevistas realizadas a los maestros, se mencionan de manera explícita dos estrategias principales: leer a los niños para modelar la lectura y hacer preguntas acerca del contenido de los textos. Efectivamente en todas las observaciones realizadas, hubo lectura en voz alta por la maestra, como en el siguiente fragmento:

*M -empieza a leer, es un cuento en verso, son pequeños parrafitos en rima.
Lee fuerte y con voz pausada, marcando las palabras y haciendo énfasis en
la entonación. (1obs. 1ªA)*

La lectura de la maestra es empleada con doble finalidad, por una parte modela la decodificación de los signos gráficos y al mismo tiempo permite que los niños logren una mejor comprensión del texto leído con mayor fluidez y entonación.

*M. A lo mejor algunos no escucharon lo que leyó Gabriel, se los voy a leer
de nuevo. Lee el párrafo en voz alta, en forma pausada. (El texto habla de
las actividades que se realizan en familia)
Ahora sí todos escuchamos. (3 Obs. 2º C)*

Otra de la prácticas observadas es el parafraseo del texto o de un párrafo después de la lectura. Al parafrasear los niños recuperan la representación global del texto leído como en el siguiente caso.

*M- quién se atreve a decirnos lo más importante de la lectura.
Levantán la mano varios niños.
Un niño empieza a narrar la historia con sus palabras... (1obs. 2°C)*

La elaboración de dibujos acerca del contenido de los textos o de los enunciados ayuda a que los niños comprendan el significado de los mismos y permiten a los docentes verificar la comprensión.

*Aos. Algunos comienzan por dibujar, la M les dice que no olviden que de un lado va el dibujo y del otro el nombre.
Algunos niños en forma espontánea escriben oraciones en vez de palabras.(...) Todos los niños se esfuerzan, se asoman a ver que están escribiendo y dibujando los otros compañeros.
Un niño escribe maíz y dibuja la mazorca del otro lado de la tarjeta (4Obs. 1° F).*

Las maestras de 1° se distinguen por ofrecer a los niños múltiples oportunidades de lectura, tal vez por el proceso de aprendizaje que están guiando. Aprovechan cada oportunidad en que los niños pueden leer para instigarlos a que lo hagan.

Pone las caritas y luego les pregunta ¿que sigue ahora? Señala el pizarrón, ahí tiene anotadas las actividades del día. Los niños leen matemáticas, ¡español! (1 obs. 1° A).

Esto fue observado en los grupos de 1°, pero en los de 2° grado al parecer las maestras dan por hecho que los niños pueden ya leer y no se observa esa intencionalidad en aprovechar las circunstancias cotidianas para que los niños interactúen con los textos.

Llama la atención el hecho de haber encontrado mayor frecuencia y variedad de prácticas comprensivas en las observaciones realizadas en 1° de primaria, mientras que en 2° grado prevalecieron las procedimentales. En segundo grado las maestras emplean la lectura para trabajar elementos de reflexión sobre la lengua y no se hizo tanto énfasis en la recuperación del sentido del texto.

*M-- - empieza a leer: un paseo en Kayak.
Les dice a los niños que tienen que subrayar los sustantivos que encuentren*

mientras ella lee.

M – empieza a leer con velocidad normal. Los niños tratan de seguirla en la lectura y subrayar los sustantivos al mismo tiempo.(1 obs.2ºB)

Posteriormente la clase continúa centrada en la parte gramatical, pero la comprensión del texto queda relegada. Coincide este hecho con los comentarios vertidos por las maestras de 2º en cuanto a la importancia que tiene el proceso de decodificación para lograr una buena comprensión lectora.

Las profesoras de 2º utilizan la lectura para trabajar otros contenidos y no sólo por la comprensión misma del texto. Aunque por una parte es alentador observar que la reflexión sobre la lengua se está trabajando con textos completos y no con palabras descontextualizadas, parece olvidarse que el proceso lector requiere un trabajo a largo plazo y que es menester continuar trabajando en su desarrollo a lo largo de la escolaridad.

1.2.2. Las estrategias se emplean en diferentes momentos y con diferentes fines durante la lectura.

Las estrategias empleadas por las maestras se desarrollan en diferentes momentos de la lectura y generan diferentes procesos en los lectores. Una forma simple de analizar las actividades y observar los efectos que tienen sobre los lectores fue agruparlas de acuerdo al momento de la lectura en que se realizaron. Se utiliza la clasificación empleada por Solé (2000) en estrategias usadas antes, durante y después de leer.

El análisis de las observaciones utilizando este esquema vuelve a resaltar el mayor empleo y variedad en las estrategias empleadas al inicio de la lectura en las maestras de 1º comparadas con 2º grado.

OBSERVACIONES																	
		1° A				1° F				2° C				2° B			
Estrategia		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
Antes de leer	Predicción	*				*		*	*				*				
	Activar conocimientos previos	*	*	*		*	*	*	*	*			*				
	Crear contexto		*			*	*	*	*	*			*				
	Establecer propósitos						*	*		*							*
Durante la lectura	Crear imágenes	*		*			*	*	*								
	Preguntas intercaladas	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*		*	*	*
	Construir significado de términos	*		*		*		*		*			*				*
	Hacer resumen		*	*		*	*	*	*								
	Parafrasear lo leído	*		*	*		*	*	*								
	Hacer que los niños pregunten para clarificar							*									
	Confirmar hipótesis sobre el contenido		*	*		*	*	*	*				*				*
Después de la lectura	Resumen o parafraseo	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*			
	Hacer Preguntas	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*		*
	Hacer dibujos						*	*		*							
	Completar frases			*			*					*	*				
	Inventar enunciados	*				*	*		*	*		*					
	Rescribir el texto	*				*	*	*									
	Cambiar final o personajes						*										
	Elaborar esquema												*				
	Representar el texto						*			*							

Las maestras de 1° invariablemente iniciaron la lectura creando un contexto, estableciendo propósitos o realizando una actividad que focalizara la atención de los niños y los conectara con la actividad posterior:

M- introduce la clase, diciendo que ya vimos que varios de ustedes hacen colecciones de muchas cosas, pues ahora vamos a hacer una colección de palabras. Les dice que van a hacer una colección de palabras.

Saca unas tarjetitas y se las muestra.

M -Vamos a escribir en estas tarjetitas las palabras y por detrás hacemos el

dibujo de la palabra.

Hoy vamos a hacer cinco y ya cuando las terminemos las vamos a cambiar con el compañero de al lado para que él lea nuestras palabras.(4ª obs.1º F).

Las actividades realizadas al inicio permiten que los niños focalicen su atención, anticipen el contenido de los textos, hagan predicciones y activen los conocimientos previos. En contraste, las observaciones de los grupos de 2º muestran como práctica común la lectura directa de los textos, sin una actividad previa que dé sentido o propósito a la lectura:

M -Les dice en voz baja que en ese momento sólo necesitan libro de lectura. abierto en la lección 28.

Los niños buscan la página en el índice.

N – Pregunta ¿es página o lección?

Varios niños buscan unos en el índice y otros en las páginas (...)

M-- - empieza a leer: un paseo en Kayak.

Les dice a los niños que tienen que subrayar los sustantivos que encuentren mientras ella lee. (1ª obs. 2º B).

En este fragmento es muy notorio que no existe una introducción a la actividad, no se establecen propósitos ni se crea un contexto para la lectura. La indicación de la maestra es directa: leer y subrayar los sustantivos, mientras ella lee en voz alta. No se da una recuperación posterior acerca del contenido del texto; el propósito de la actividad no es la comprensión lectora, sino el contenido gramatical. La lectura se convierte en un medio para trabajar los contenidos.

A partir de 2º grado, el propósito de la lectura en las aulas adquiere el carácter de medio para alcanzar otros aprendizajes y se comienza a dejar de lado el trabajo en la comprensión lectora. Los comentarios de las maestras en el sentido de que la carga de contenidos gramaticales y de otra índole les resta el tiempo necesario para dedicarlo a desarrollar la comprensión se ve reflejado en su trabajo en las aulas. Habrá que cuestionarse si realmente la falta de tiempo es lo que genera esta situación o se trata de la necesidad de una formación pedagógica más sólida.

1.2.3. La formulación de preguntas por parte de los docentes es una de las prácticas comunes en el desarrollo de comprensión lectora

La estrategia de hacer preguntas sobre el contenido del texto fue señalada con la frecuencia más alta en ambos grados (cinco en 1° y cuatro en 2°). Todos los maestros consideran que la pregunta es una de las herramientas más poderosas para desarrollar la comprensión lectora; sin embargo salvo dos casos, las maestras no señalan una estrategia particular para usarlas, tampoco indican qué tipo de preguntas realizan o en qué momentos; solamente mencionan el preguntar como estrategia.

De acuerdo al tipo de respuesta solicitada y si esta puede ser encontrada en el texto o el lector tiene que recurrir a sus propios conocimientos (Luceño, 2000), se pueden clasificar en:

- a) literales: las respuestas se encuentran en el texto, de manera evidente o explícita;
- b) inferenciales: requieren que el lector haga conexiones entre trozos de información dispersos en el texto, algunos autores las denominan preguntas de piensa y busca.
- c) preguntas evaluadoras o críticas, en las cuáles es necesario que el lector recurra a su propia experiencia y a los conocimientos que posee fuera de lo que dice el texto para emitir un juicio o realizar una aplicación en relación al contenido del texto.

Otra clasificación utilizada fue de acuerdo a la finalidad o intención de la pregunta elaboradas por el maestro (Tharp y Gallimore, 1988):

- a) Preguntas de ayuda: son empleadas por las maestras con el fin de ayudar a los niños a formular las respuestas o llamar la atención sobre un elemento importante. Preguntas sobre el proceso, el cómo.
- b) Preguntas de evaluación: constatan los conocimientos.

El tercer criterio empleado para analizar las preguntas de los docentes fue la extensión de las respuestas que solicitan.

- a) Preguntas cerradas: pueden ser contestadas con un sí o no, o con un dato inequívoco.
- b) Preguntas abiertas: permiten respuestas amplias.

El siguiente cuadro muestra la frecuencia y el tipo de preguntas que se emplearon durante las sesiones observadas.

Observaciones : tipos de preguntas																	
		1° A					1° F				2° C				2° B		
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
Tipos de preguntas según el tipo de respuesta que demanda	Preguntas literales	*	*	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	*
	Preguntas inferenciales				*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*
	Preguntas evaluación críticas			*		*	*		*	*		*	*				
Tipos de preguntas según la intención	Pregunta para evaluar	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*			*
	Pregunta para ayudar	*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Según la extensión de la respuesta	Preguntas cerradas	*	*	*	*		*				*	*	*	*	*	*	*
	Preguntas abiertas	*	*	*		*	*	*		*	*	*	*				*

Las preguntas que realizan los docentes son los disparadores de diversos tipos de procesos cognitivos en los alumnos. Los maestros las usan con diferentes fines, generalmente evaluatorios.

“Hago muchas preguntas, trato de sacar, sacar, sacar, y cuando veo a un niño limitado, que no me habla, que no me dice, que no entiende, muchas veces me remito a casa, pónmelo a leer, insístale... y le remito a leer en voz alta a ver si escuchándose él mejora la comprensión” (entrevista 1° E).

Por el contexto de las respuestas el empleo de las preguntas generalmente es posterior a la lectura del texto o intercalada en el proceso lector.

“Otra vez que también practico mucho la comprensión lectora es en biblioteca, el cuento que están leyendo ellos les digo que lo lean dos veces y ya después me lo traen a mí y yo les hago preguntas sobre el cuento: que fue lo que leíste, quienes eran los personajes, que hizo tal personaje.”
(entrevista 1b)

Las maestras no mencionan cuál es la finalidad específica de los diferentes tipos de preguntas que realizan a los niños.

1.2.3.1. Las maestras de 1º y 2º utilizan diferentes tipos de preguntas durante la lectura.

Considerando la taxonomía presentada en Luceño (2000), se emplean diferente tipo de preguntas, pero las más frecuentes son las de tipo literal. Se pregunta sobre detalles del texto, se solicita información que se puede encontrar de manera explícita en el mismo texto leído. Parece ser que en estos grados la preocupación de las maestras está enfocada en que los alumnos puedan recuperar la información presente en el texto de manera explícita, como se observa en el siguiente fragmento.

M hace varias preguntas, los niños contestan en coro

M - ¿cómo se llamó la lectura?

N- el juez sabio

M ¿Dónde se desarrolla?

N En Argelia,

M ¿Cómo se llamaba el rey?

N -Baucaz (1obs, 2ºC)

Sin embargo también se realizan preguntas que requieren la realización de inferencias aunque con menor frecuencia:

¿Qué aprendimos de esta lección? A ver Pablo (va dando la palabra a diferentes niños).

N – que no debemos golpear a otros

N - es como una fábula

M -a ver levantando su mano.

N – que los más chiquitos también pueden ser más listos que los grandes.

N - los cabritos eran de este tamaño y el ogro se creía más listo porque era más grande.

M – ¿Creen que el ogro era feliz?

Nos. En coro – No

M ¿cómo creen que era el ogro?

Diferentes niños: feo, enojón, tragón.... (1 obs, 1° F)

La maestra realiza preguntas cuya respuesta no está explícita en el texto, los niños recurren a sus conocimientos previos para integrar la respuesta. Adjudican estas etiquetas en base a la representación global de la idea del texto que han adquirido.

Una constante encontrada en la práctica de las maestras observadas, es que las preguntas de tipo inferencial y propias se realizan generalmente después de leer el texto completo, como un resumen o como una opinión acerca del texto.

Las preguntas de índole crítica o evaluativa aparecen muy poco, generalmente como opiniones acerca del contenido y se registran en forma posterior a la lectura. No se observa cuestionamiento por parte de las docentes acerca de los fundamentos de las opiniones. En el fragmento siguiente la maestra cuestiona a los niños acerca de las razones por las cuáles les gustó el cuento leído, los niños expresan un comentario evaluativo.

M - Bien a ver Santiago, porque te gustó la lectura.

N. Porque.... Al final me gustó porque se pudieron comer el pasto.

M – se pudieron comer al pasto. Otro.

N. Porque pudieron vivir los cabritos.

M- pudieron vivir los cabritos, muy bien.

N. -Porque se pudieron pasar al otro lado.

N. Los cabritos hicieron lo correcto.

N. Me gustó la lección que le dieron al ogro.

M - ¿qué lección le dieron?

N. Que hay que respetar a los demás aunque sean más pequeños o aunque sean niños. (1Obs, 1°F)

Cuando las preguntas son de índole más abierta, las respuestas de los niños permiten identificar con mayor claridad el nivel de comprensión del texto. En el ejemplo anterior los niños elaboran información que no se encuentra explícita en el texto, pero que gracias a sus conocimientos previos y experiencia pueden extrapolar.

1.2.3.2. Las preguntas generan diferentes procesos cognitivos en los niños según el momento en que se realizan.

En algunas ocasiones las maestras realizan preguntas antes de la lectura pero no es una práctica constante. Estas preguntas se caracterizan por favorecer la generación de hipótesis y predicciones en los niños y enfocar la atención de los niños hacia el contenido.

Las preguntas iniciales tratan de dirigir la atención al título y su significado, ayudando a que los niños hagan predicciones sobre el contenido.

M -Les muestra un libro grande de cuentos, les muestra la portada.

Nos. Los niños empiezan a leer el título de la portada: Dice de oruga a mariposa

M - ¿de qué creen que va a tratar este cuento?

N de que va a pasar una noche y se hizo mariposa.

Otro N- de un gusano que se volvió mariposa.

N -De mariposas

M- vamos a escuchar este cuento. Empieza a leer.

“Había una vez una oruga...” (2 obs.1º F)

Como se puede apreciar el tipo de respuestas dadas por los niños está ligada a procesos inferenciales. Los niños conectan diferentes elementos presentes en el texto, como el título, imágenes y sus conocimientos para elaborar hipótesis y predicciones acerca del contenido de los textos. Este tipo de práctica se observó en las maestras de los grupos de 1º, pero en la práctica de 2º, sólo se observó en uno de seis registros.

Las maestras de 2º indicaban directamente la lectura o explicaban lo que había que realizar sin solicitar a los niños la elaboración de predicciones.

M - Les dice en voz baja que en ese momento sólo necesitan libro de lectura abierto en la lección 28. Los niños buscan la página en el índice. (...)

M- empieza a leer: Un paseo en Kayak. Les dice a los niños que tienen que subrayar los sustantivos que encuentren mientras ella lee. (1 Obs. 2º B)

Durante la lectura de los textos las maestras con frecuencia intercalan preguntas acerca del contenido que se está leyendo. Estas preguntas se caracterizaron por ser de un nivel

predominantemente literal. Cuando las maestras realizan preguntas durante la lectura, permiten a los niños realizar una especie de resumen acerca del contenido que están leyendo. Comentan acerca de palabras o párrafos difíciles para ayudar a comprender mejor el significado, según comentan las profesoras al indagar sobre esta práctica. Ocasionalmente se intercalan preguntas que requieren la elaboración de inferencias como en el siguiente fragmento:

M - Lee un párrafo y luego les muestra los dibujos a los niños, les platica y hace preguntas. ¿Por qué se perdió Paco?

N – porque no se sabía su nombre. (3 Obs. 1º F)

El nivel inferencial exige que los niños hagan uso de los conocimientos previos que poseen, y que unan trozos de información dispersos en el texto.

Las preguntas que se realizan después de leer la lectura tienen un carácter más bien evaluador. Las maestras preguntan para constatar el grado en los niños captaron el contenido del texto y la representación global de su significado. En este tipo de preguntas es común que aparezcan preguntas propias, cuya respuesta se basa en la experiencia personal de los lectores y aspectos afectivos.

M – termina de leer el último párrafo. Desde el mismo lugar al frente.

Luego pregunta al grupo ¿creen que Teseo aprendió la lección?

N – sí (...)

M -Vuelve a preguntar ¿qué le enseñó Atlas a Teseo?

N – le dijo que hacer para que pudiera hacer las cosas.

M - ¿nosotros que aprendimos?

N – no ser renegón.

M – que no hay que desesperarnos y que hay que tratar de hacer bien las cosas. (3 Obs. 2º C)

De acuerdo a la habilidad de la maestra se realizan preguntas acerca de detalles específicos que dan cuenta de la comprensión literal o preguntas que indagan la comprensión global del texto como las preguntas que solicitan resumen de la temática. Las preguntas hechas después de leer, suelen pedir a los niños resumir el significado o el mensaje del texto, como se observa en el fragmento anterior. Las maestras tienden a preguntar primero sobre los elementos literales que aparecen en el texto y sólo después realizan preguntas de otra índole, inferencial y evaluadora, (más en la línea de opinión).

1.2.3.3. Las maestras utilizan preguntas con diferentes fines.

Las maestras utilizan la pregunta con diferentes fines. En ocasiones la intención es averiguar el grado en que el alumno puede recuperar la información que acaba de leer en el texto; a estas preguntas las llamamos de evaluación como las que se presentan generalmente al terminar la lectura de un texto o intercaladas durante la misma.

Las preguntas de evaluación pueden realizarse en diferentes niveles de comprensión, hay preguntas que piden a los niños una inferencia.

M ¿Por qué crees que se llama el Juez sabio?

N- porque era muy sabio y muy inteligente. (1 obs.2°C)

O preguntas acerca de detalles específicos del texto que activan en los niños la memoria de la información:

M - se cambió la ropa sino iban a saber que era un rey y no un campesino.

Y en el camino ¿qué le pasó?

N- Le pidió un joven que lo llevara.

M - Y después ¿qué pasó?

N- llegaron a la plaza y el joven no se quería bajar del caballo.

M - ¿y luego qué pasó?

N - fueron con el juez

M - fueron a la plaza con el juez y ahí a quien se encontraron.

N – al mantequero y al carnicero.

Encontramos también en la práctica docente, preguntas cuya finalidad no es evaluar sino ayudar a los niños a generar cierta operación o proceso mental que no pueden lograr por sí solos. Este tipo de preguntas denominado de ayuda, enfatizan ciertas partes de la información o del proceso para facilitar a los niños los procesos cognitivos buscados. En el siguiente fragmento la maestra pide a los niños leer tarjetas con el fin de identificar su nombre. Las preguntas hacen notar ciertas características del código escrito.

Ahora vamos a checar, ¿cómo me doy cuenta que aquí no dice Ma. Elena?

Na. Porque empieza con J.

M -¿y como nos dimos cuenta?

Na porque tu nombre es más largo.

M – ¿cómo le hicieron?

Nos. Leyendo

M Y los que todavía no saben leer ¿cómo le hicieron?

Nos. Fijándonos. (3 Obs.1º F)

Estas preguntas hacen hincapié sobre aspectos del proceso cognitivo realizado y ayudan a los niños a darse cuenta de esquemas y estructuras que pueden usar posteriormente.

M ¿En qué se parecen estas palabras?

María José

Ma. José: las dos terminan en A.

Ana Paula corrige.

M - Mas fuerte Ana Paula para que María José lo repita.

(...) Ana Paula dice: burlona termina con lona y comelona con lona. (4

Obs. 1º A)

1.2.4. La autogeneración de preguntas es una estrategia poco aprovechada por los docentes.

Otra situación observada en los comentarios de las maestras es que ninguna menciona como estrategia la elaboración de preguntas por los propios alumnos. Las preguntas según señalan, son formuladas por las profesoras o por los textos. Esto coincide con lo observado en los salones de clase, son las maestras las que elaboran las preguntas como se aprecia en el siguiente fragmento:

M ¿ Creen que ese señor quería a su familia?.

N ¡no!

M – ¿tú como sabes que te quieren?

N – porque me cuidan.

M – ¿de que otras formas sabes que te quieren tus papás?

N – porque me abrazan. (3 Obs.2ºC)

En ninguna de las observaciones realizadas hasta el momento, se ha observado como estrategia docente la autogeneración de preguntas por parte de los alumnos. Cuando las preguntas de los niños surgen, no son generadas por la estrategia empleada por la profesora sino porque el niño encuentra un déficit en su conocimiento o una situación inusual para la cual no tiene respuesta y entonces formula la pregunta.

“M -empieza a leer, es un cuento en verso, son pequeños párrafitos en rima. Lee fuerte y con voz pausada, marcando las palabras y haciendo énfasis en la entonación. En el verso que lee dice que un enanito se pasma.

N ¿qué es se pasan?

M - hace un gesto con la mano indicando que espere y sigue leyendo. Termina de leer.

M – A ver Dimitri, ¿qué me decías?

N – qué es se pasan

M -pasmarse, ... es que se quedan así como si se desmayaran, sin moverse. (Continúa la actividad.)” (1 Obs. 1º A).

La pregunta surge en el niño ante la disonancia que le produce la palabra desconocida e inmediatamente trata de averiguar su significado. La maestra deja hasta el final la explicación.

En otras ocasiones son los mismos niños los que dan respuesta a las preguntas de los compañeros como en el siguiente caso:

“M -Lee una parte que dice que las mariposas son insectos que tienen 3 partes en su cuerpo y seis patas.

N – interrumpe y comenta que en el trompo mágico le mostraron que las orugas tienen dos cabezas, una falsa y otra verdadera.

M -asiente con la cabeza al comentario, lo escucha y sigue leyendo. Lee la parte donde dice que nace la oruga y les muestra el dibujo.

Nos. Dicen Ah

N - ¿cuál es la cabeza falsa?

El niño que hizo el comentario la señala en el dibujo.” (2 obs. 1º F)

Cómo se puede observar en el ejemplo anterior, los niños recurren a los conocimientos previos que poseen para responder las interrogantes surgidas durante la lectura.

En las aulas las maestras utilizan la pregunta de manera cotidiana como instrumento

para desarrollar comprensión lectora. La señalan de manera explícita como una de las herramientas que emplean, pero ninguna hace referencia al tipo de pregunta empleada o una estrategia en su uso. Salvo contadas ocasiones la pregunta en las aulas continúa siendo empleada en forma posterior a la lectura del texto, con un carácter evaluador, para constatar la “comprensión” obtenida.

Las preguntas son empleadas de manera muy frecuente en los salones de clase, pero en mis observaciones encuentro que presentan un matiz más bien evaluativo, pues se realizan generalmente después de realizar la lectura, son dirigidas por el docente o están escritas en el libro de texto. Aunque también observo preguntas de otro tipo, encaminadas a la generación de predicciones o inferencias, siempre son elaboradas por los docentes.

Se hacen preguntas que corresponden a diferentes niveles, de acuerdo a la taxonomía presentada por Luceño (2000), pero coincidentemente se realizan después de leer el texto.

En pocas ocasiones ocurren durante la lectura y más raro aún, antes de ella.

Las maestras tienden a preguntar primero sobre los elementos literales que aparecen en el texto y sólo después realizan preguntas de otra índole, inferencial y evaluadora, (más en la línea de opinión). La autogeneración de preguntas no es una estrategia que se aliente de manera sistemática, los niños hacen preguntas, pero no son solicitadas por las docentes.

Me parece que esto ocurre por varias razones: como maestros presentamos carencias en nuestra formación; repetimos los patrones con los cuáles fuimos enseñados y en ocasiones desconocemos una manera diferente de hacer las cosas. Por otra parte no tenemos una conciencia clara de las estrategias pedagógicas que usamos y no hemos generado un espacio de autorreflexión sobre nuestro hacer en las aulas.

Aún cuando los maestros de esta institución han recibido formación en esta línea, lo que observo en las aulas me lleva a preguntarme que tanto se han modificado las conceptualizaciones de fondo o si bien lo que ha ocurrido es que no se ha contado con un plan de formación sistemático y de reflexión continua sobre el hacer en las aulas, que vaya más allá de los cursos de cada ciclo escolar.

CONCLUSIONES

“El sentido que se le da a un texto no depende tanto de los signos que tenga el papel como del sentido que el lector aporte a él”, (Goodman, 2006, p.17).

El fenómeno de la comprensión lectora es complejo e implica muchos factores; en este estudio se abordaron sólo aspectos relacionados con las prácticas docentes en 1º y 2º grado de primaria y las conceptualizaciones que las sustentan. Los factores inherentes al propio lector y a las características de los textos, el contexto socio cultural y la participación de los padres, así como la organización de la institución escolar, aunque se mencionan no fueron analizados y ofrecen un amplio campo de trabajo para futuras investigaciones.

Las conceptualizaciones de los docentes.

A partir del análisis de las conceptualizaciones de los maestros acerca de la comprensión lectora, se puede afirmar que no existe un concepto único en cuanto al significado de la misma. Las docentes señalan diferentes elementos y componentes de la comprensión pero se les dificulta expresar con claridad un concepto integrador de los mismos.

La idea de comprensión lectora que prevalece entre las docentes de 1º y 2º grado de primaria entrevistadas para este estudio, es el concepto de comprensión como extracción del contenido de los textos: “que le entienda a lo que lee”, dicho en palabras textuales. La idea de extracción de información plantea que el significado está en el texto y la tarea del lector es descubrirlo, encontrarlo. Esto se logra a través de la interacción entre el lector y el texto escrito, pero la naturaleza del proceso de interacción y cómo se genera no es mencionado de manera específica por las docentes.

Las implicaciones de esta visión llevan a considerar que existe desconocimiento sobre

la naturaleza y procesos de la lectura en la mayor parte de las profesoras, pues sólo dos de once maestras hicieron mención del papel del lector como constructor del significado de los textos.

En palabras de Goodman (2006), el significado se encuentra en el lector, en el texto paralelo que éste construye y que debe guardar cierta armonía con la base textual proporcionada por el escritor. Aunque este es un elemento mencionado y trabajado en la propuesta de los programas de SEP, algunos de los comentarios que realizan las maestras permiten considerar que no lo han integrado a su repertorio conceptual creando los enlaces necesarios, razón por la cual se menciona en forma aislada. Posiblemente esto se debe a que no se han proporcionado los espacios y tiempos de estudio y reflexión necesarios.

Otra situación que se desprende de las conceptualizaciones de las profesoras de ambos grados, es el acuerdo existente respecto a la importancia de la decodificación para la comprensión lectora. Las docentes consideran que sin una suficiente fluidez y dominio de la decodificación, la comprensión lectora no se logrará en forma adecuada, lo cual coincide con las aportaciones de las investigaciones, acerca de la necesidad de lograr fluidez en la decodificación para evitar la pérdida de recursos cognitivos en este aspecto, (Pullen et al, 2005; Solé, 1992; García Madruga, 2006). Aunque estos autores también señalan que la comprensión lectora implica mucho más que la mera decodificación, y va más allá del procesamiento mecánico del texto.

La importancia dada a los procesos de decodificación se relaciona con la etapa de escolaridad en que se encuentran los niños de 1º y 2º grado, pues es responsabilidad de las docentes de estos niveles asegurar que sus alumnos cuenten con el dominio suficiente de este proceso. En este punto cabe mencionar que es importante asegurar la práctica suficiente para que los alumnos alcancen el dominio de los procesos de decodificación pero es importante garantizar que junto con la práctica procedimental también se realice la práctica comprensiva necesaria. En las prácticas observadas se constató que las maestras realizan actividades enfocadas tanto a la comprensión como al dominio de los aspectos de decodificación.

En cuanto a la evaluación de la comprensión, las docentes toman en cuenta la fluidez (lectura oral) y la habilidad para contestar preguntas como un indicador para evaluar la

eficiencia en la lectura. No mencionan actividades que impliquen transferencia de la información y su aplicación en otro contexto, aunque si se señaló la realización de las guías de trabajo como un desempeño de comprensión.

El examen constituye un instrumento de evaluación importante mencionado por todas, pues consideran que proporciona evidencias del desempeño lector. Lo anterior da cuenta de que la evaluación de la comprensión es compleja y en gran parte apreciativa; al ser un proceso interno se requiere de la explicitación por parte del lector en desempeños observables. Los desempeños mencionados por las maestras son indicadores, pero tendría que revisarse en forma detallada el tipo de preguntas planteadas y las actividades que los niños realizan en sus guías y exámenes pues las maestras no señalan el tipo de preguntas o actividades que plantean a sus alumnos para evaluarlos.

En la literatura revisada, (Husen, 1991; Pullen et al, 2005) se encontró que ciertamente las habilidades de decodificación pueden ser indicadoras en los primeros años de la habilidad lectora, situación que se invierte en años posteriores donde las habilidades de comprensión son el mejor predictor de la eficiencia lectora global (García Madruga, 2006).

Al comentar sobre las condiciones necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora las profesoras de 1º grado, hicieron alusión a tres elementos principales: los prerrequisitos que los niños deben tener al ingreso a la primaria, el tiempo de trabajo real del que disponen y la carga de contenidos académicos.

En cuanto al primer aspecto, las docentes identificaron como prerrequisitos aspectos de coordinación fina, aspectos perceptuales y el conocimiento de algunas letras; en forma aislada se señalaron habilidades cognitivas como el control de la atención y desarrollo de vocabulario. No se hizo mención de los procesos ni etapas de evolución de la lectura y escritura, así como de los procesos que son inherentes a su desarrollo, factores cognitivos y sociales (procesamiento semántico, léxico y sintáctico, desarrollo del lenguaje, ambiente alfabetizante, conocimientos previos, propósitos y necesidades del lector, etc.). Únicamente tres de las docentes hicieron alusión a los factores cognitivos y sociales implicados en el proceso lector, lo cual permite señalar que existe desconocimiento sobre la naturaleza del proceso lector y su desarrollo.

Lo anterior reitera la necesidad de facilitar a las docentes la formación teórica-

práctica necesaria para abordar con más fundamentos las tareas de enseñanza, pues si bien los factores mencionados como prerrequisitos tienen su importancia, no son los más trascendentes para desarrollar una adecuada comprensión y dominio del código escrito.

En el caso particular de la institución donde se realizó este estudio, se identificó falta de continuidad en el seguimiento de los procesos lectores entre las secciones de preescolar y primaria. Existe preocupación entre las docentes de 1° de primaria, por el avance en el conocimiento de las letras entre los niños que ingresan a primaria, pues consideran que los niños están “maduros” para tener un avance mayor y se les ha frenado por la implementación del PEP04 (Programa de Educación Preescolar de 2004). Las maestras desconocen la propuesta del programa de preescolar, al cual adjudican el atraso en los procesos lectores de los alumnos que ingresan a la primaria. Esta situación genera una ruptura en la continuidad del trabajo docente y línea metodológica de una sección a otra. Esta percepción se observó sólo entre las maestras de 1°, (no así entre las docentes de 2°) posiblemente por ser las beneficiarias directas de preescolar.

Es importante generar espacios de trabajo conjunto entre las docentes de ambas secciones, en principio para clarificar las propuestas didácticas y los fundamentos teóricos de los programas que se manejan y tomar los acuerdos necesarios para cuidar de la continuidad de los procesos de los niños.

Otro aspecto señalado por las docentes fue el poco tiempo de trabajo del que disponen, debido a las múltiples actividades de la primaria y la carga de contenidos. El plan de estudios y programas de primaria (SEP, p. 14,1993), señala que el 45% del tiempo de trabajo en 1° y 2° debe dedicarse al área de español; los contenidos de la asignatura de Conocimiento del Medio deberían ayudar a desarrollar el dominio de las competencias en lectura y escritura. Sin embargo la mayoría de las maestras no lo percibe así y señalan como una carga, los contenidos programáticos de estas asignaturas. Esto implica la necesidad de reorientar el programa académico y clarificar las prioridades en cada nivel de la primaria, pues en la percepción de las docentes no son claras. Se perciben a sí mismas saturadas de actividades que las distraen de lo realmente prioritario.

Por otra parte las maestras señalan no tener una metodología clara, mencionan que

recurren a sus propios recursos para implementar actividades y que aunque la institución demanda prácticas pedagógicas más significativas no está proporcionando los apoyos necesarios para los docentes tanto en tiempos de trabajo como en capacitación.

Lo anterior resuena fuertemente en el aspecto de la línea pedagógica implementada en la institución; los maestros perciben que se están realizando cambios importantes y que tienen una intención positiva pero demandan mayores apoyos y espacios para apropiarse de los nuevos enfoques planteados desde SEP, Dirección y Coordinación.

Las conceptualizaciones que los maestros tienen acerca de la naturaleza de la lectura influyen sobre las prácticas escolares. Las docentes que mostraron mayor claridad y conocimiento acerca de la naturaleza del proceso lector, también fueron las que en su práctica mostraron más desempeños enfocados a favorecer la comprensión lectora en sus alumnos.

Las prácticas docentes.

Concordando con lo señalado en estudios previos (Treviño et al 2007), las docentes de 1º y 2º, grado realizan tanto prácticas de tipo procedimental como comprensivas. En el primer grado de primaria se observó una mayor frecuencia y variedad de prácticas comprensivas, mientras que en 2º grado la tendencia fue mayor en prácticas procedimentales.

Esto llama la atención pues se podría pensar que la insistencia en las prácticas de decodificación es mayor en 1º por el proceso de adquisición de la lecto-escritura, sin embargo se observó un mayor empleo de prácticas comprensivas comparadas con 2º grado en las sesiones observadas. Existen las prácticas procedimentales como las prácticas de la lectura oral, el énfasis en la decodificación correcta y el conocimiento de las letras, pero van acompañadas de otro tipo de recursos que las maestras utilizan para ayudar a los niños a crear significado de los textos. Esto nos permite afirmar que desde el inicio de la enseñanza formal de la lecto-escritura las docentes intencionan su trabajo en dos dimensiones: la decodificación y la comprensión.

¿Por qué fue mayor la frecuencia de las prácticas comprensivas en 1º? Se considera

que las maestras de 1° son conscientes del momento y dificultades que enfrentan los niños al no tener dominio de la decodificación, y suplen esas deficiencias prestando o creando el contexto para que los niños comprendan los textos. Leen los textos, generan imágenes, explican contenidos, utilizan preguntas para fijar propósitos antes y durante la lectura, emplean libros diferentes a los textos gratuitos oficiales.

Sin embargo a partir de 2° grado se observó la tendencia a utilizar la lectura como medio para apropiarse de otros contenidos, lo cual nos da cuenta de la relevancia de la habilidad en el contexto académico, pero así mismo se registró un menor énfasis en el desarrollo de la comprensión. Al parecer una vez adquirido el dominio mínimo de los procesos de decodificación se dejan de trabajar procesos importantes para ayudar a los niños a construir significado y se insiste más en su uso como medio de aprendizaje.

En este sentido es importante considerar que el desarrollo de la comprensión lectora es una competencia que requiere práctica continua y que se sigue desarrollando a lo largo de la vida. La adquisición de los mecanismos básicos de decodificación, no garantiza la comprensión. Se requiere seguir intencionando y privilegiando la comprensión durante toda la escolaridad y realizando actividades que generen un contexto para la lectura.

Otra perspectiva de análisis fue la sistematización de las actividades o estrategias empleadas en diferentes momentos del trabajo lector ubicando estrategias empleadas antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992). En las sesiones de lectura observadas en 1° de primaria, se registraron actividades previas a la lectura, (preguntas exploratorias, observación o exploración de textos, predicciones, etc), que muestran la intención de las maestras de enfocar la atención de los niños en el contenido de los textos que van a leer y activar los conocimientos previos. Estas estrategias estuvieron basadas principalmente en preguntas y la observación de imágenes o exploración de textos.

En contraste, en las sesiones de trabajo de 2° grado, las maestras abordaban directamente la lectura sin que mediaran actividades previas antes de la misma. Los niños recibían indicaciones acerca de las páginas que debían leer y de las actividades a realizar, las cuáles no necesariamente estaban relacionadas con el contenido del texto. La lectura fue usada como medio para trabajar otros contenidos (generalmente gramaticales) y se registraron pocas prácticas destinadas a desarrollar la comprensión

del texto dentro de la misma sesión.

¿Por qué fue tan diferente la práctica de 1º y 2º? Las maestras señalan que les falta tiempo para dedicarlo a desarrollar actividades de comprensión, debido a la carga de contenidos académicos, pero los registros permiten ver que podrían trabajar a la par ambas dimensiones: la comprensión y la apropiación de contenidos a través de la lectura. Las implicaciones son la reestructuración de programas y planeación en torno al desarrollo de las competencias básicas y no en torno de contenidos temáticos.

Dentro de las actividades o estrategias empleadas durante la lectura en ambos niveles se observó como estrategia básica la elaboración de preguntas intercaladas, dirigidas por la maestra y destinadas a recuperar el contenido del texto. En los grupos de 1º y en una práctica de 2º también se registraron indicaciones de crear imágenes acerca del texto. Nuevamente en los registros de 1º es dónde mayor frecuencia y variedad de actividades se observan.

La construcción del significado de términos solamente se presentó cuando los niños encontraron palabras desconocidas o confusas y preguntaron el significado de la misma. Esta fue una de las pocas ocasiones en la que los niños elaboraron preguntas sobre el texto y se observó nuevamente en un grupo de 1º.

En cuanto a las actividades realizadas después de la lectura se halló que en los grupos de 1º de primaria las maestras trabajan siguiendo las actividades de los libros de SEP, las cuáles presentan actividades bien estructuradas (previas, durante y posteriores a la lectura). No se pudo apreciar esto en los grupos de 2º, más que en forma aislada. En general las actividades posteriores a la lectura consistieron en contestar preguntas, elaborar dibujos o la realización de actividades señaladas en los textos, todas ellas destinadas a la recuperación de la información.

Es claro que a partir de 2º grado la lectura toma una modalidad de instrumento o medio para abordar otros contenidos, lo cual resalta el valor transversal de la lectura como habilidad que permea todas las disciplinas escolares; lo que resulta preocupante es el hecho de que no se dé la oportunidad a los alumnos de trabajar con el significado de los textos que leen antes de abordar otro tipo de contenidos.

En los grupos de 1º se observa una rutina de actividades antes, durante y después de la

lectura, apoyada en los libros de SEP, pero no es el caso de 2º grado. Las maestras realizan actividades diversas y emplean diferentes recursos pero no se alcanza a apreciar una sistematización de actividades cuyo patrón sea consistente en las diversas sesiones observadas.

El estilo de mediación de las maestras es variado y tiene relación con el carácter personal, la formación y experiencia profesional y la claridad que muestran en sus conceptualizaciones, pero se carece de elementos suficientes en este estudio para establecer relaciones y patrones específicos.

Las maestras utilizan la pregunta como instrumento para desarrollar comprensión lectora y lo señalan de manera explícita. En las entrevistas realizadas señalan que utilizan diferentes modalidades pero no especifican cuáles (salvo dos excepciones).

Las preguntas son empleadas en diferentes momentos de la lectura, generalmente durante y al final de la misma. Sólo en los grupos de 1º se advirtió su uso antes de la lectura como disparador o activador de conocimientos previos y para favorecer la elaboración de predicciones. Su empleo durante la lectura está dirigido a mantener el foco de atención en el contenido, constatar la comprensión de lo que se acaba de leer y realizar aclaraciones. Son elaboradas y controladas por la maestra.

Las preguntas que se realizaron después de leer presentan un carácter evaluador, para constatar la comprensión obtenida. En estas preguntas se observa la intención de recuperar el tema o contenido global del texto, y aparecen cuestionamientos que tienen que ver con las experiencias propias de los niños (preguntas propias o de opinión sobre el texto).

Se hacen preguntas que corresponden a diferentes niveles de comprensión (Luceño, 2000), de tipo literal, inferencial y evaluador o crítico, prevaleciendo las de tipo literal. Las maestras usan las preguntas de manera indistinta, no se percibe claridad respecto a la naturaleza de las mismas.

Las preguntas más frecuentes fueron las preguntas literales en ambos niveles (1º y 2º) realizadas en forma oral, probablemente por dos razones: son más fáciles de elaborar y de evaluar y por otra parte los niños aún dependen mucho de los indicadores concretos que los propios textos ofrecen. Las preguntas surgen durante el proceso de trabajo, las

maestras las van elaborando conforme a las respuestas que los niños dan lo cual implica que las docentes se van adaptando al procesamiento de la información que los niños realizan y generalmente se ubican en el nivel literal, de vez en cuando aparecen preguntas de tipo inferencial (piensa y busca) o críticas.

Por otra parte los niños fueron completamente capaces de contestar preguntas que implicaban inferencias cuando el contenido del texto les fue significativo, es decir cuando lo pudieron relacionar con algunas experiencias. Las inferencias implican el uso de los conocimientos que los lectores poseen sobre el tema y sobre la estructura del texto. En el caso de 1º y 2º predominan los textos narrativos, lo cual permite que los niños encuentren referentes espaciales y temporales a los que pueden anclar las nuevas ideas. Las preguntas que implican realización de inferencias fueron más frecuentes en 1º de primaria.

Aunque se realizan preguntas en los tres momentos de la lectura, la frecuencia fue menor antes y durante la misma, las maestras generalmente hicieron más preguntas después de la lectura. Las docentes tienden a preguntar primero sobre los elementos literales que aparecen en el texto y sólo después realizan preguntas de otra índole, inferencial y evaluadora, (de opinión). Esto se debe a que realizar inferencias requiere de un mayor andamiaje y de un proceso más lento de construcción de estructuras que identificar las relaciones explícitas en los textos. En esta parte de la construcción social del conocimiento participa la clase completa.

El papel de los maestros en este aspecto estriba en hacer evidentes las relaciones implícitas en el texto, en enfatizar las conexiones entre la información explícita e implícita, para favorecer en ejecuciones posteriores una mayor autonomía del lector, pero requiere de habilidades en los docentes que deben ser desarrolladas, comenzando por distinguir los diferentes niveles de las preguntas realizadas y aprender a elaborar preguntas de alto nivel, preguntas que no sólo activen la memoria sino también otro tipo de procesos cognitivos.

La autogeneración de preguntas no es una estrategia que se aliente de manera intencionada en los salones de clase observados, los niños hacen preguntas, pero no son solicitadas o intencionadas por las docentes (Taboada, 2006). Se da poca oportunidad a los propios lectores de formular las preguntas que les son interesantes o importantes al

leer los textos, perdiendo con ello la oportunidad de activar otro tipo de procesos cognitivos en los niños. La autogeneración de preguntas es una estrategia desaprovechada y ausente en las prácticas observadas.

En la lectura de 1° y 2° de primaria prevalecen los textos narrativos, sólo en los libros de conocimiento del medio se presentan textos expositivos muy sencillos mezclados con las narraciones; hasta 3° de primaria se introducen los textos expositivos de manera generalizada y con un nivel de complejidad mucho mayor, esta es una de las razones por las cuales se observa un decremento en el desempeño lector. Esto plantea varias interrogantes: ¿cómo puede habilitarse a los niños en las habilidades textuales necesarias para la comprensión de textos expositivos y facilitar su tránsito a los grados superiores?, ¿son suficientes las habilidades adquiridas con los textos narrativos o convendría entrenar de manera explícita algunas estrategias que les ayuden a enfrentar con mayor éxito textos de otra índole?

Definitivamente los textos narrativos ofrecen menos dificultades de comprensión para los lectores inexpertos al presentar referentes de tipo espacial y temporal sobre hechos y personajes concretos. Generalmente los niños tienen pocas dificultades con este tipo de textos, pero es importante proporcionar a los alumnos oportunidades variadas de lectura con diferentes portadores de texto, para enfrentarlos con estructuras textuales diversas y desarrollar otro tipo de habilidades.

En los grupos de 1° de primaria se observó trabajo tanto con los libros de texto gratuitos oficiales como con textos llevados por la maestra y por los niños. En el caso de 2° grado, en todas las observaciones se utilizaron los libros de texto gratuito. Lo anterior refleja una mayor amplitud en la visión del trabajo sobre la lectura en las docentes de primer grado, pues al favorecer el uso de textos diferentes a los oficiales se enriquecen las interacciones de los niños con diferentes portadores de texto.

En resumen, se puede concluir que en los grados de 1° y 2° de primaria, los docentes realizan prácticas tanto de tipo procedimental como comprensivo, encontrando una mayor tendencia hacia lo procedimental en las docentes de 2° grado. Existe una relación entre las prácticas observadas y la conceptualización de comprensión lectora que los docentes manejan en su mayoría: la comprensión como extracción de significado. Gran parte de las prácticas hacen énfasis en la extracción de la información de los textos a

través del uso privilegiado de preguntas de tipo literal y en menor medida inferencial o crítico.

La principal herramienta es la pregunta oral, utilizada en diferentes momentos de la lectura, prevaleciendo las de tipo literal.

Se observaron prácticas alentadoras en las cuales las maestras exhiben una visión de la lectura rica y amplia, pero igualmente resulta preocupante que al paso de un grado a otro, se modifique sustancialmente la actividad lectora y se dejen de lado las actividades que contribuyen a la construcción de sentido para los niños, en beneficio de la adquisición de los contenidos gramaticales.

Por último, es importante señalar que aún cuando los maestros de la institución observada han recibido capacitación en aspectos relacionados con la lectura, lo registrado en las aulas y en los comentarios de los maestros genera nuevos cuestionamientos en cuanto a cuáles son las formas más efectivas para modificar las prácticas docentes y las conceptualizaciones de fondo. El análisis de las conceptualizaciones indica que los maestros desconocen la naturaleza del proceso lector y que requieren mayores elementos teóricos para fundamentar y enriquecer sus prácticas pedagógicas y un proceso de acompañamiento más cercano.

La resistencia a modificar nuestros esquemas y formas de actuar puede ocurrir por varias razones: como maestros presentamos carencias en nuestra formación (el tipo de formación recibida fue muy diferente a las exigencias que nos plantea la educación actual y a los nuevos avances en el conocimiento de la lectura), repetimos los patrones con los cuáles fuimos enseñados y en ocasiones desconocemos una manera diferente de hacer las cosas. Por otra parte no tenemos una conciencia clara de las estrategias pedagógicas que usamos y no hemos generado un espacio de reflexión en las escuelas sobre nuestro hacer en las aulas.

Se requiere trabajar en la formación de los docentes en dos líneas: la fundamentación teórica respecto a la naturaleza y características de la lectura y sus implicaciones en la enseñanza y en un proceso de reflexión y análisis sistemático de la propia práctica. El manejo de cursos y talleres ocasionales que posteriormente carecen de seguimiento y reflexión en su implementación deja a las maestras abandonadas a sus propios recursos y generan una acumulación de “saberes” inconexos que no se ven reflejados en las

prácticas cotidianas.

Alcances, limitaciones y nuevas alternativas de reflexión.

Es importante señalar que las prácticas observadas no son las únicas que se realizan en torno a la lectura en este colegio, pero fueron las que se acordaron con las profesoras. Son prácticas realizadas en el salón de clase con la conciencia de ser observadas, con las ventajas y desventajas que esto implica.

El foco de las observaciones se centró en las actividades que implicaban interacción directa de los niños con los textos y en las cuales los maestros fungían como mediadores y dirigían la actividad. Existen otro tipo de acciones que los maestros realizan, las cuáles de manera indirecta favorecen la lectura y que no fueron registradas, las cuales podrían considerarse en investigaciones posteriores. Una actividad muy importante en esta institución es el tiempo de trabajo personal, en el cual los niños realizan actividades de lectura como medio para obtener información y construir conocimiento, pero que en este caso no fue considerado. Otro contexto dentro de la misma institución son las sesiones de biblioteca que tampoco fueron consideradas.

Sería conveniente realizar un estudio con tiempos de observación continuos que permitieran examinar las diferentes actividades realizadas durante la jornada escolar, pues definitivamente existen muchos más elementos que pueden ser analizados y que podrían enriquecer la visión de las prácticas educativas de una institución y ofrecer una visión más amplia de su quehacer educativo.

Se considera que los resultados obtenidos en esta investigación, pueden beneficiar directamente a los niños y maestras de la primaria donde se realizó el estudio al obtener una retroalimentación externa y objetiva de los desempeños docentes. Así mismo se espera que sea útil para la propia institución en la toma de decisiones pertinentes sobre programas, metodologías, capacitación, organización de actividades, etc.

Por último, realizar un ejercicio de reflexión sobre la propia práctica y recibir retroalimentación acerca de la misma, puede contribuir a un proceso de verdadera transformación de la enseñanza.

La comprensión lectora es una competencia que se puede y se debe favorecer a través de las prácticas docentes, pero no se puede enseñar en el sentido literal del término. La comprensión es construida por cada lector al interactuar con los diferentes textos en situaciones reales y significativas y es ahí donde tiene su sentido la intervención pedagógica. Son los docentes los que estructuran las experiencias del aula, los que seleccionan los textos y las actividades en torno a ellos, los que pueden modelar diferentes formas de acceder a los portadores de texto y los que ayudan a crear situaciones donde los niños pueden interactuar entre sí para construir sentido.

Las habilidades textuales son educables y se debe distinguir entre el proceso de comprender y la comprensión como producto. Es en el proceso donde se puede incidir, la comprensión pertenece a cada lector.

Desarrollar competencias de comprensión lectora y expresión escrita significa contribuir a la adquisición del bagaje de herramientas que permiten hacernos más humanos en el sentido que Savater (1997) le da a la educación como proceso humanizador. Implica el acceso a la herencia cultural de la humanidad y la posibilidad de trascender en el tiempo y el espacio. Quien lee comprensivamente modifica su manera de percibir e interpretar el mundo, así que cualquier esfuerzo por comprender y facilitar el desarrollo de esta adquisición es valioso.

Referencias:

- Allende, F. & Condemarin, M. (1982) *La lectura: Teoría Evaluación y Desarrollo* (4ª Ed. 1993). Chile: Ed. Andrés Bello.
- Burgos, E. (2002, octubre) Te cuento un cuento... de libros. Ponencia presentada en *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura*. Memoria. México: SEP.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular uso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero- abril, 2003. vol. 8, Num. 17, p. 129-142.
- Cassany, M. (2004) Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*. Junio 2004. Vol. 25, p. 6 -23.
- Castillo, A. & Luna, A. (2002, octubre). La lectura y el contacto con libros en etapas tempranas (estudio con familias de niños de uno a cuatro años, de diferentes medios socioculturales). Estudio presentado en *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura*. Memoria. México: SEP.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Ferreiro E. y Teberosky A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (11ª ed. 1989). México: siglo XXI editores.
- García Madruga, Juan A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Serie: Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós, 2006.
- Gil García, R. y Cañizales S. (2004) Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida*, Sep. 2004. vol.25. p. 16-28.
- Gómez, L. (1997). El texto y la construcción de sentido. Una metodología de análisis. *Renglones*. No. 37. Abril-julio 1997. Páginas 29 a 36.

- Goodman, K. (1982) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, en Ferreiro E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Ed.
- Goodman, Ken. (2006). *Sobre la lectura*. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. Serie: Maestros y enseñanza. Barcelona: Paidós, 2006.
- Haywood, H.C. (1987) *A mediational Teaching Style. The Thinking Teacher*. 1987. (Traducción de C. Sierra Escobell y Alicia Castañón, 1990).
- Husen, T. (Ed.). (1991). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (1ª Ed. Vol.6) España: Ed.Vicens-Vives. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Luceño Campos, José Luis. (2000). Las preguntas y la enseñanza de la comprensión lectora: su utilización psicopedagógica. En: *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Editorial Universitas, 2000.
- Magallanes, G. (2005). Hacia la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida*. Junio 2005. Vol. 26.p. 54-63.
- Martínez O., A. (2006) Maestros y escuelas en el siglo XXI. Revista *Educare*. Año 2, número 6, noviembre 2006. SEP: 2006.
- Marzano, R. (1998). *Dimensiones del Aprendizaje*. México: ITESO.
- Mayoral Gutiérrez, A. y Peredo Merlo, M. A. (2004). Entrenamiento de habilidades textuales para la comprensión de textos expositivos de educación básica. En: Peredo Merlo, Alicia (compiladora). *Diez estudios sobre la lectura*. (pp. 96 - 122). Guadalajara: Ed. Universidad de Guadalajara.
- Mckernan, J. (1990). *Investigación – acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (OCDE), (2002) *Conocimientos y Aptitudes Para La Vida. Primeros Resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000, de la OCDE*. México: Santillana.
- Osorio M., X. (2006) El aprendizaje entre iguales en la educación básica. Revista *Educare*. Año 2, número 6, noviembre 2006. SEP: 2006.

- Plascencia V., F. (2000) La educación básica en Jalisco: elementos para una reflexión sobre su presente y futuro. En *Educación en Jalisco hoy y mañana. Una reflexión colectiva*. México: El Colegio de Jalisco, 2000.
- Pullen, P., Lane, H., Lloyd, J., Nowak, R. & Ryals, J. (2005). Effects of explicit instruction on decoding of struggling first grade students: a data based case study. *Education & Treatment of Children*. Feb. 2005. Vol. 28, p. 63–75.
- Rinaudo, A. & Fernández, N. (2002) Estrategias de Aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y Vida*. Septiembre. 2002. Vol. 23. p. 38-50.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ed. Ariel, 1997.
- Secretaría de Educación Pública, (SEP) (1993) *Plan y Programas de Estudio, Educación Básica Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (SEP) (2000) *La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria. Guía de estudio*. México: SEP.
- Smith, Frank. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Serie: Aprendizaje Visor. España: Visor, 1990.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de Lectura* (6ª ed. 1996) Barcelona: Ed. Grao.
- Solé, I. (2000) El placer de leer. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: SEP.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Orlando, EUA: Harcourt.
- Stahl, C. A. (2004) Proof., practice and promise: comprehension strategy instruction in the primary grades. *Reading teacher*. Apr. 2004, Vol. 57. p.598 -609.
- Taboada, Ana. (2006) La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Lectura y vida*. Dic. 2006, vol. 27, p. 18-28.
- Taraban, R., Rynearson, K. & Kerr, M. (2000). Metacognition and Freshman Academic Performance. *Journal of Developmental Education*. Fall, 2000, Vol. 24. Issue 1.
- Tharp y Gallimore, (1988) *Rousing minds to life. Enseñanza, aprendizaje y escuela en un contexto social*. Traducción de Luis Felipe Gómez. Desarrollo Cognoscitivo, ITESO.

- Tharp y Gallimore, (1993) Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización (cap. 7). En Moll, L. comp. *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: AIQUE. Pp. 211- 243.
- Treviño, E.; Pedroza, H.; Pérez, G. et al. (2007). *Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Primaria*. Cap. 2: Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Comprensión Lectora. (pp. 21- 75). México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, (INEE).
- Wodds, P. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós, 1989.